Die wissenschaftliche Pädagogik

Herbart – Ziller – Stoys

in ihren Grundlehren gemeinfaßlich dargestellt und an Beispielen erläutert.

Für Erzieher, Leiter und Lehrer niederer und höherer Schulen.

Gekrönte Preisschrift

von

Dr. G. Fröhlich
in St. Johann an der Saar.

Fünfte verbesserte und vermehrte Auflage.

Wien und Leipzig, 1892.
Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn,
Buchhandlung für pädagogische Litteratur.

Motto: Die pädagogische Theorie oder die wissenschaftliche Bearbeitung der pädagogischen Probleme darf nicht Eigentum einzelner Gelehrten und philosophischen Denker bleiben, sondern muß sich mehr und mehr allen Gebildeten eröffnen.

Dr. Theod. Waitz.

Vorrede zur ersten Auflage.

Vorliegende Schrift, das Resultat langer, ernster Studien und vieljähriger Schul- und Erziehungsthätigkeit, hat sich die Aufgabe gestellt, die Pädagogik Herbart-Ziller-Stoys durch eine faßliche, jedoch mit wissenschaftlicher Gründlichkeit und Genauigkeit verbundene Darstellung auch für weitere Kreise zugänglich und fruchtbar zu machen, und zwar in aller Anspruchslosigkeit, ohne über andere pädagogische Richtungen und Anschauungen mit herbem Tadel abzusprechen und durch eifernde Rede fremde sich nahende Arbeiter abzuschrecken. Verschiedene Bruchstücke seiner Arbeit, welche der Verfasser in mehrere pädagogische Zeitschriften lieferte, fanden bei den Lesern beifällige Aufnahme; für zwei derselben, „die Fundamentalbegriffe und die Fundamentallehren der wissenschaftlichen Pädagogik, kurz und faßlich dargestellt," und „die Psychologie, eine Hauptstütze für den Lehrer," wurden demselben sogar bei den, vom Redakt. M. Kleinert in Dresden veranstalteten pädagogischen Preisverteilungen Preise zuerkannt.

Es ermutigte dies den Autor, die beiden letztgenannten Abhandlungen zu erweitern und alle Grundlehren der wissenschaftlichen Pädagogik durch einfache Darstellung und konkrete Beispiele zu erläutern.

Es ist keine Frage, daß die bisherigen Darstellungen der wissenschaftlichen Pädagogik für die große Mehrheit der deutschen Lehrer nur schwer verständlich sind (vergleiche S. 3 ff. der Einleitung dieser Schrift, wo dies des nähern auseinandergesetzt ist). Von vielen tüchtigen Jugendbildnern ist dieser Mangel schon längst schmerzlich empfunden worden. So schrieb mir, um nur ein Zeugnis hervorzuheben, ein

erfahrener Pädagog wörtlich: „Das ist der Fehler oder die Eigentümlichkeit unserer philosophischen Pädagogen Ziller ꝛc., daß sie zu abstrakt und deshalb für die meisten Lehrer unfaßbar sind. Es gibt eine ganze Reihe von Gelehrten, welche das Herbartsche System dargestellt haben, fast alle in derselben Weise; alle klammern sich an Ausdrücke und Bezeichnungen des Meisters, werden aber dadurch nicht faßlicher. An Beispielen aus der Schulpraxis oder Familienerziehung müssen die einzelnen Gedanken klar gemacht werden; je verständlicher, um so besser. Es existiert noch keine Schrift, durch welche Herbart so populär geworden wäre, wie seinerzeit Beneke durch Raue und Dreßler. Nur durch diese ist Beneke in Lehrerkreisen bekannt geworden“.... „Ich wünsche Glück zur Abfassung einer solchen.“ — In einer andern Zuschrift schrieb derselbe Pädagog: „Allen Respekt vor den wissenschaftlichen Pädagogen. Sie sollten aber nicht so hochmütig und absprechend auftreten und nicht allen, welche nicht so verfahren, wie sie, Unkenntnis, Schlendrian ꝛc. vorwerfen.“ —

Infolge dieser und anderer von außen empfangenen Impulse und aus innerem Drange, durch meine Arbeit der pädagogischen Wissenschaft und der Schule Dienste zu leisten, entschloß ich mich endlich zur Ausarbeitung vorliegender Schrift. Als dieselbe bereits vollendet und im Drucke schon begriffen war, wurden mir zu meiner Freude noch manche zustimmende Urteile anderer Federn bekannt. Ich kann mir es nicht versagen, einzelne solcher Aussprüche hier noch anzuführen. So sagt der Verfasser der vortrefflichen Schrift: „Herbart und seine Jünger, Freunden und Gegnern zur Verständigung,“ Langensalza, 1880 (die erst anonym erschien und zu deren Autorschaft später Oberschulrat v. Sallwürk in Karlsruhe sich bekannte): „Herbart hat es oft bitter genug gefühlt, daß manche ihn nicht verstehen konnten, viele ihn nicht verstehen wollten.“ (S. 10.) — „Es müßte doch auch möglich sein, sich über eine pädagogische Materie verständlich zu machen, ohne — man verzeihe mir den Ausdruck, da ich mich selbst mit rüge — mit den Ketten des Systems zu klirren. Wir Herbartianer sind an unsere Termini gewöhnt und brauchen und verstehen sie mit Leichtigkeit; aber es ist eine Unart unter uns geworden, daß wir den außerhalb Stehenden sofort mit diesen, zum größten Teil aus dem herrschenden Sprachgebrauch nur schwer zu erklärenden Kunstwörtern zu Leibe rücken.“ (S. 12.)

Ferner (S. 29 und 30): „Ich weiß aus Erfahrung, daß Herbarts Terminologie viele strebsame Schulmänner oder Studierende von seinen Büchern mehr zurückschreckt, als seine mathematischen Beweisführungen. Ich gehe noch weiter: wir würden über manche Schwierigkeit und Dunkelheit seiner Lehre wie über ein augenblickliches Mißverständnis hinwegkommen, wenn wir uns schon früher hätten entschließen können, die Geheimsprache unserer Schule in die verständlichere Sprache der üblichen wissenschaftlichen Termini oder der täglichen deutschen Rede umzusetzen. Cartesius verdankt seine ungeheure Wirkung nicht bloß seinen wissenschaftlichen Entdeckungen, sondern fast ebenso sehr der Verständlichkeit und Klarheit seiner Darstellung. Vieles, was andere gefunden und was als lächerliche Thorheit gegolten, wurde als treffliche Weisheit erkannt, als Cartesius es aussprach."

„Wir wollten....... nur sagen, daß man mit einiger Duldung und, wenn es sein müßte, Herablassung immerhin mehr erreichen könne, als wir mit unserer streitbaren Art erreicht haben." (S. 17.) — „Ich meine, die Einführung Herbartscher Pädagogik müßte grundsätzlich den einzelnen Lehrern überlassen werden. Die Petitionen, die man vor einiger Zeit an die Staatsregierungen richten wollte, um die Durchführung unserer Grundsätze von obenher zu bewirken, habe ich immer für einen Mißgriff gehalten und würde es für verhängnisvoll ansehen, wenn einer solchen Petition je stattgegeben würde." (Seite 26, 27)...... „Dagegen hoffe ich mit Zuversicht, daß die Grundanschauungen unserer Richtung durch die Lehrer allmählich Besitz von unseren Schulen ergreifen werden." (S. 27.)

In einem Aufsatze von Große in „Manns deutschen Blättern für erziehenden Unterricht" (Jahrgang 1882, Nr. 51) werde ich noch auf eine treffliche Schrift von Dr. O. Frick, Direktor der Franckeschen Stiftungen in Halle a/S., aufmerksam gemacht („Das Seminarium præcepetorum an den Franckeschen Stiftungen zu Halle," 1883), welche viele Gedanken ausspricht, die mir aus der Seele geschrieben sind. „Wir halten," heißt es in derselben unter anderm S. 29, „die Einführung in die Bestrebungen der Herbart-Ziller-Stoyschen Schule für vorzugsweise geeignet, daran als an einem Faden durch die Aufgaben einer zielbewußten Didaktik hindurch-

zuführen, vor allem, wenn es so geschieht, daß die dunkle Terminologie der Herbartianer in die sonst landläufige übertragen und die Anwendung der brauchbaren Grundsätze auf die **praktische Arbeit** der höhern Schule fort und fort zu einer Hauptsache gemacht wird. Es muß durch eingehende Unterweisung ergänzend das hinzugethan werden, was in dem sonst so vortrefflichen Grundriß der Pädagogik von H. **Kern** noch vermißt wird und dem Anfänger die Benutzung desselben erschwert: die Anwendung auf konkrete Fälle, kurz Beispiele einer aus jenen allgemeinen Grundsätzen abgeleiteten kunstmäßigen Behandlung der verschiedenartigen Unterrichtsgegenstände und der innerhalb derselben sich darbietenden besondern Unterrichtsaufgaben."

Schon vor dem Erscheinen der Frickschen Schrift hatte ich mich in „Dr. E. **Barths** Erziehungsschule" (Jahrgang 1882, Nr. 10) in einem Aufsatze über „die Verbreitung der wissenschaftlichen Pädagogik in weitern Kreisen, — wohlgemeinte Ratschläge" — in demselben Sinne, wie Frick, ausgesprochen. In Nr. 11 derselben Zeitschrift verwies mich indes Herr S. Hoffmann, Mitherausgeber des pädagogischen Korrespondenzblattes des Zillerschen Seminars, besonders auf „O. Willmanns pädagogische Vorträge," „Olawskys Vorstellungen im Geiste des Menschen," auf „Reins Schuljahre" und auf „Strümpells zeitliche Aufeinanderfolge der Gedanken," als auf gute populär-wissenschaftliche Darstellungen der Herbartschen Pädagogik. Ich muß dem hier nun entgegenhalten, daß diese, mir wohlbekannten Schriften allerdings in verständlicher Darstellung geschrieben sind, allein leider nicht das ganze System, sondern nur einzelne Partien desselben behandeln.

Vorliegende Schrift verfolgt, wie bereits angedeutet, die Tendenz, die Erzieher und die Lehrer der verschiedenen Schulanstalten auf kurze einfache Weise mit den pädagogischen Grundlehren der Herbartschen Schule vertraut zu machen. Es ist keine Frage, daß die Lehrer der Volksschulen durch Einführung in die Grundanschauungen einer Pädagogik, welche einer idealen Richtung huldigt und Unterricht und Erziehung aus den Banden eines unwürdigen Eudämonismus und eines plumpen Realismus erlöst, auf einen höhern intellektuellen und ethischen Standpunkt gehoben werden. Daß aber auch den Lehrern an **höhern** Schulen eine pädagogisch-wissenschaftliche Bildung not thut, da diese Anstalten in Hinsicht auf pädagogische Einrichtung

und Wirksamkeit den Volksschulen noch nachstehen, das wird wohl jetzt in sachkundigen Kreisen allgemein anerkannt, unter anderm vor kurzem noch in den Verhandlungen des preußischen Abgeordnetenhauses am Anfange dieses Jahres bei Beratung des Unterrichtsetats, indem man in der mangelhaften pädagogischen Bildung der Lehrer an höhern Schulen einen Hauptgrund der Überbürdung der Schüler fand. Der Abgeordnete Dr. Kropatschek sagte über dieses oft ventilierte Thema nach dem stenographischen Berichte unter anderm wörtlich folgendes: „Darüber kann nicht der geringste Zweifel mehr sein, daß unsere Volksschullehrer eine ungleich bessere methodische Ausbildung erhalten, als die Lehrer für die höhern Schulen, und daß sie methodisch auch viel besser ausgebildet an ihr Schülermaterial herantreten, als sie von unsern Universitäten kommen.“ —

Selbst Dr. Frick, der gelehrte Leiter und Lehrer verschiedener höherer Unterrichtsanstalten, gesteht in der bereits citierten Schrift zu, daß die höhern Schulen mit der Pädagogik noch auf gespanntem Fuße leben. Derselbe sagt in dieser Beziehung unter anderem (S. 28): „Es ist endlich Zeit, daß auch die höhern Schulen um Pestalozzi sich kümmern; er hat auch für sie gelebt.“..... Ferner (S. 32): „Auch die Technik des Unterrichts (früher war schon von den bessern Methoden und der bessern Durcharbeitung des Lehrstoffs in Volksschulen die Rede) in den Elementarschulen ist durchaus höher entwickelt, als in den höhern Lehranstalten. Das wird jeder zugeben, der sich mit der Arbeit beider Gattungen von Schulen eingehender bekannt gemacht hat.“..... S. 31: „Unsere Anleitung war stets darauf gerichtet, die Kandidaten des höhern Schulamts zu veranlassen, in ihrer Arbeit rechte Fühlung mit der Arbeit und Technik des Volksschulwesens, besonders der Volksschullehrerseminare zu gewinnen und zu erhalten.“ —

Daß die höhern Schulen diesen Mangel erkennen und auch nicht abgeneigt sind, ihre Pforten der wissenschaftlichen Pädagogik zu öffnen, beweist die Thatsache, daß unter den für die nächste Direktorenkonferenz der Provinz Sachsen (Pfingsten 1883) ausgewählten Themen sich auch die Frage befindet: „In wie weit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an höhern Schulen zu verwerten?“

Um darzuthun, daß die wissenschaftliche Pädagogik sich sehr gut zur Bildung der Volksschullehrer eignet, erwähnen wir noch das Faktum, daß die vom Herbartschen Geiste influierten Lindnerschen pädagogischen Werke („Allgemeine Erziehungslehre," 4. Aufl. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn, 1882, und „Allgem. Unterrichtslehre," 4. Aufl. Wien, ebendaselbst, 1882) in vielen österreichischen und andern Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen als Lehrbücher Eingang gefunden haben.*)

Ich schließe das Vorwort mit dem Wunsche, daß vorliegendes Werk eifrige Leser und — in Anbetracht der Schwierigkeit der zu lösenden Aufgabe — auch nachsichtsvolle Beurteiler finden möge. Daß ich nicht sämtliche Lehren der wissenschaftlichen Pädagogik ungeprüft für goldene Weisheit erklären und übertriebene, über das Ziel hinausschießende Konsequenzen an sich richtiger Prinzipien nicht vertheidigen will, davon zeugt der IV. Teil dieser Schrift, welcher von der Beurteilung der wissenschaftlichen Pädagogik handelt.

Dem strebsamen Lehrer, welcher geneigt ist, durch das Studium der wissenschaftlichen Erziehungslehre einen höhern pädagogischen Standpunkt zu ersteigen, rate ich noch, diese Schrift genau durchzuarbeiten, sodann zu Lindners Psychologie (Wien, Gerold, 1883)**) und Nahlowskys Ethik, schließlich zu Stoys, Zillers und Herbarts Werken (siehe die nähere Bezeichnung derselben unten im III. Teile dieser Schrift, der die Litteratur näher angiebt) überzugehen und dabei Mut und Ausdauer nicht zu verlieren. Der Erfolg wird ersprießlich sein.

St. Johann an der Saar
in der Rheinprovinz, 1883.

Dr. G. Fröhlich.

---

*) Lindners allgem. Erziehungslehre ist i. J. 1890 und dessen allg. Unterrichtslehre 1891 bereits in 7. Auflage, neubearbeitet von Dr. Fröhlich, erschienen.

**) Dieses Lehrbuch der empirischen Psychologie von Lindner ist i. J. 1891 in 10. Auflage, neu bearbeitet von Dr. Fröhlich, erschienen (in Wien bei Carl Gerolds Sohn).

Vorrede zur zweiten Auflage.

Die vorliegende Schrift hat in der pädagogischen Welt eine freundliche Aufnahme und in einer verhältnismäßig kurzen Zeit eine nicht geringe Verbreitung gefunden, so daß die erste Auflage schon seit Monaten vergriffen ist. Bei der erneuten Herausgabe des Werkes sind alle von unbefangenen und gerechten Kritikern ausgesprochenen Ausstellungen und Winke von mir sorgfältig erwogen und, sofern und soweit ich sie begründet fand, zur Verbesserung des Textes benutzt worden, so daß also diese Auflage mit Recht eine verbesserte genannt werden darf. Umfangreiche Änderungen vermochte ich indes jetzt noch nicht vorzunehmen, weil zur Beschleunigung des Drucks die von der ersten Auflage noch vorhandenen Stereotypplatten soviel als möglich verwendet werden mußten. Auf Wunsch mehrerer Recensenten habe ich auf dem Titel und in der Einleitung zu den Worten „wissenschaftliche Pädagogik“ noch die nähere Bestimmung „Herbart—Ziller—Stoys“ hinzugefügt, um damit anzudeuten, daß auch der Pädagogik anderer Autoren das Prädikat der Wissenschaftlichkeit beigelegt werden kann.

Der IV. Teil dieser Schrift (S. 179 bis 190), welcher eine Beurteilung der (Herbart—Zillerschen) wissenschaftlichen Pädagogik giebt, hat bei einigen eifrigen Jüngern Zillers lebhaften Widerspruch, dagegen aber von Nicht-Zillerianern und Nicht-Herbartianern, ich darf wohl sagen bei der großen Mehrzahl der deutschen Schulmänner, noch lebhaftere Zustimmung gefunden und, ohne daß ich es gewünscht oder auch nur vorher geahnt hätte, eine litterarische Fehde hervorgerufen. Aus nahe liegenden Gründen gehe ich jedoch hier auf dieselbe nicht ein, sondern erkläre nur, um Mißverständnisse zu vermeiden, daß ich noch heute die Herbart—Ziller—Stoysche Pädagogik in ihren Grundlehren für eine gute Leuchte und Führerin in der Bildung und Erziehung der Jugend ansehe und es für ersprießlich

halte, daß die Lehrer und die gebildeten Erzieher in dieses abgerundete Ganze pädagogischer Begriffe und Lehren sich vertiefen und in der Praxis anzuwenden suchen, daß ich jedoch anderseits aber mit vielen einsichtsvollen Pädagogen und umsichtigen Schulmännern, wie Grube, Stoy, Frick und Friebel, Dittes, Schumann, Kehr, Bartels, Wesendonck, Rißmann, Schütze u. a. die Überzeugung hege, daß nicht sämtliche Lehren Zillers haltbar sind und namentlich nicht die Feuerprobe der Erfahrung bestehen.

Erkennen wir auch den Ausspruch Goethes*), daß die Jugend, wenn auch die Welt im ganzen fortschreitet, doch immer wieder von vorn anfangen und als Individuum die Epochen der Weltkultur durchmachen muß — für richtig an; geben wir auch Herbart zu,**) daß es dem geistigen Standpunkt des Knabenalters entsprechend und seiner ganzen Bildung förderlich ist, sich in Homers Odyssee zu vertiefen und sie als Zentrum zur Erlernung von sprachlichen, geschichtlichen und geographischen Kenntnissen, sowie zur Pflege des vielseitigen Interesses und der Geschmacksbildung pädagogisch zu verwenden; stimmen wir ferner Fr. Kohlrausch***) zu, welcher in weiterer Ausführung des Herbartschen Gedankens schon im Jahre 1857 als Ausgangspunkt eines guten historischen Unterrichts das Patriarchenleben, als einfachste Darstellung des bürgerlichen Gemeinwesens in Gestalt der Familie, zur pädagogischen Verwertung vorschlug und darnach seine „Biblischen Geschichten" bearbeitete:†) — so folgt doch daraus noch keineswegs die unbestrittene Giltigkeit der von Ziller bis ins einzelnste ausgestalteten und zu den äußersten Konsequenzen fortgeführten Lehre über die Gesinnungsstoffe und die Konzentration des Unterrichtes. (Vergleiche unten S. 100 ff.) Diese Theorie bedarf erst noch der gründlichen theoretischen und praktischen Prüfung und der Sichtung, bevor sie einer wissenschaftlichen Didaktik als sichere Norm einverleibt zu werden verdient. Wenn ich mich nun in meiner Kritik einigen Zillerschen Übertreibungen gegenüber ablehnend verhielt, so wollte ich damit doch keineswegs den Stab über das ganze System brechen, sondern als

*) Gespräche mit Eckermann, I. 206.

**) Umriß pädagogischer Vorlesungen, 2. Aufl. §. 283 ff.

***) W. Wiedasch, deutscher Haus- und Schulhomer, Vorwort von Fr. Kohlrausch.

†) Die obgenannten Gedanken Goethes, Herbarts und Kohlrauschs haben unzweifelhaft den Professor Ziller veranlaßt, seine Theorie über Konzentration und Gesinnungsstoffe aufzustellen, und ihm als Fingerzeige gedient.

gewissenhafter Mann nur einige Lücken und Schwächen desselben nicht verschweigen und neben vielen echten Perlen nicht auch einige (nach meiner Meinung) unechte dem Leser für gute darbieten. Das war mein Standpunkt bei Bearbeitung der ersten Auflage und ist er noch heute; und als ich dies in aller Bescheidenheit aussprach, wollte ich nur der Wahrheit die Ehre geben, ohne irgend jemand zu nahe zu treten. Meines Erachtens handelt es sich bei der Darlegung und Verbreitung der wissenschaftlichen Pädagogik nicht darum, eine pädagogische Schule zu gründen und alle Lehren Zillers voll und ganz aufrecht zu halten, sondern vielmehr darum, durch Spekulation und Empirie die Lehren Herbart—Zillers zu finden und zu erörtern, welche die pädagogische Wissenschaft um eine wichtige und sichere Erkenntnis bereichern.

Über die Einrichtung des vorliegenden Buchs noch ein Wort.

Damit der Leser bei Beginn seiner Lektüre sofort erfuhr, um was es sich handle und welche neuen Lehren Herbart aufgestellt, schickte ich in dieser Schrift der spezielleren Darstellung der pädagogischen Lehren — zur Orientierung — eine kurze Übersicht der Herbartschen Pädagogik voraus. Ich weiß, daß ich damit manchen Lesern, namentlich solchen, welche im Auffassen philosophischer Lehren bereits geübt sind, eine willkommene Gabe dargeboten habe. Wer diesen Überblick nicht lesen will, kann ihn ja einfach überschlagen und sogleich mit dem Studium des II. Teils (S. 27) beginnen. Diese Darstellungsform ist nun von mehreren Seiten mißbilligt und als ein Vorführen der Wissenschaft „in konzentrischen Kreisen“ und in „encyklopädischer“ Weise bezeichnet worden. Beide Bezeichnungen sind indes unrichtig, besonders die erstere. Denn die sogenannten konzentrischen Kreise werden bekanntlich in der Elementar-Methodik nur im Sachunterrichte, in welchem es sich um ein großes Gebiet konkreter Vorstellungen handelt, wie in biblischer Geschichte, Weltgeschichte, Geographie und Naturbeschreibung, niemals aber in philosophischen Wissenschaften, welche aus einer Summe abstrakter Lehren bestehen, angewendet, und encyklopädisch ist meine Darstellungsform insofern nicht, oder wenigstens nicht ganz, als ich ja sofort die Detailerörterung hinzufüge. Die Kritiker wollen sagen, daß ich erst die einzelnen Lehren hätte erörtern und dann erst das Allgemeine (die Übersicht) geben, also induktiv verfahren sollen. Ganz recht, so verfährt man bei Kindern; es ist dies die elementare Methode. Die Herren vergessen hier aber nur eine Kleinigkeit,

nämlich, daß ich mein Buch nicht für Kinder, sondern für denkende Männer geschrieben habe.

Zu der auf S. 180 erwähnten Staudeschen Kritik der Zillerschen Konzentrationslehre ist noch ergänzend, bezüglich berichtigend nachzutragen, daß Ziller*) Staudes Angriffe zu widerlegen versucht und seine strenge Konzentration etwas gemildert, letzterer hierauf**) seine abfälligen Urteile zurückgenommen und sich mit der Zillerschen milderen Auffassungsweise im Prinzip, wenn auch nicht in allen Punkten der Ausführung, einverstanden erklärt hat. — —

Um einem mehrfach an mich gerichteten Wunsche zu entsprechen, wurde von mir noch die katechetische Lehrform und das Lehrgespräch einer eingehenden Erörterung unterzogen und diese Darlegung als 7. Kapitel dem 5. Abschnitte des II. Teils der Schrift (zwischen S. 141 und 172) eingefügt, und glaube ich, durch diese Erweiterung des Textes für den in der Praxis stehenden Lehrer meine Schrift noch praktisch verwertbarer gemacht zu haben.

In Bezug auf die Verdrängung der Kunstkatechese und die Pflege der Gesprächslehrform hat sich gerade die wissenschaftliche Pädagogik Herbart—Zillers Verdienste erworben, welche hervorgehoben und für die Lehrpraxis nutzbar gemacht zu werden verdienen. Schon Herbart empfahl 1806***) „das Gespräch“ als eigentliches Vehikel des analytischen Unterrichts und später wieder†) das „freie Gespräch“ als die beste Weise für die Association; Ziller hat das Lehrgespräch unter dem Namen „Disputationsmethode“ weiter ausgebildet und die Mängel der rein katechetischen Lehrform gründlich aufgedeckt.

Ich schließe mein Vorwort mit dem Wunsche, daß meine bescheidene Arbeit auch auf ihrem zweiten Gange in die Öffentlichkeit eine freundliche Aufnahme finden, Gutes stiften und daß die Kritik sie mit Nachsicht und Wohlwollen beurteilen möge.

St. Johann a. d. Saar, im Juni 1885.

Dr. G. Fröhlich.

Vorbemerkung zur 4. Auflage.

Die 3. Auflage, welche im Februar v. J. erschien, und ebenso die vorliegende 4. sind nahezu unveränderte Abdrücke der 2. verbesserten Auflage; nur wenige Verbesserungen machten sich nötig.

St. Johann a. d. Saar, im Januar 1887.

Der Verfasser.

*) Vergl. 13. Jahrbuch des Vereins für w. Pädagogik, S. 116 ff
**) Reins Pädag. Studien. Jahrgang 1884. Heft 2, S. 52—55.
***) Allgemeine Pädagogik, S. 264.
†) Umriß pädagogischer Vorlesungen, 1841. S. 45 (§. 69).

Vorwort zur fünften Auflage.

Die vorliegende fünfte Auflage hat im Texte viele zeitgemäße Verbesserungen erhalten, namentlich ist aber der dritte Teil, die Litteratur, nach den Forderungen der Gegenwart völlig neu bearbeitet und durch die neuesten wichtigen Erscheinungen vervollständigt worden. Als neu kam der Anhang, Nachschrift vom Jahre 1892, hinzu; derselbe enthält 1. eine Umschau über die seitherige Verbreitung und Aufnahme der wissenschaftlichen Pädagogik und weitere Beurteilung derselben; ferner 2. eine, durch Beispiele verdeutlichte Nachweisung, daß die Psychologie eine zuverlässige Führerin des Lehrers und Erziehers ist.

Somit darf diese Auflage wohl mit Recht eine verbesserte und vermehrte genannt werden.

Möge die Schrift auch in dieser Gestalt dieselbe freundliche Aufnahme finden, wie seither, der deutschen wissenschaftlichen Erziehungslehre neue Freunde erwerben und zur weiteren Entwickelung und Vervollkommnung der Jugendbildung und des Schulwesens beitragen.

St. Johann a. d. Saar, 1892.

Dr. G. Fröhlich.

Inhaltsverzeichnis.

Seite

Vorrede zur ersten Auflage III
Vorrede zur zweiten Auflage IX
Vorrede zur fünften Auflage XIII
Einleitung 1

Erster Teil. Übersichtliche Darstellung der wissenschaftlichen Pädagogik 9

Erster Abschnitt. Grundlagen der wissenschaftlichen Pädagogik 9
Zweiter Abschnitt. Inhalt der allgemeinen Pädagogik 16
1. Kapitel. Die Regierung 17
2. Kapitel. Der erziehende Unterricht. 18
3. Kapitel. Die Zucht 22

Zweiter Teil. Speziellere Darstellung der wichtigsten Lehren . . 27

Erster Abschnitt. Das Ziel der wissenschaftlichen Pädagogik 27
Zweiter Abschnitt. Die fünf praktischen Ideen . . . 32
1. Kapitel. Anwendung der praktischen Ideen auf einzelne Personen. Ursprüngliche Ideen 32
1. Die innere Freiheit 32
2. Die Vollkommenheit 34
3. Das Wohlwollen 35
4. Das Recht 36
5. Die Vergeltung (von Herbart Billigkeit genannt) 37
2. Kapitel. Anwendung der praktischen Ideen auf menschliche Gesellschaften. Abgeleitete Ideen 43
3. Kapitel. Die wissenschaftliche Sittenlehre und das Christentum 44
Dritter Abschnitt. Über die Wege und die Mittel zum Ziele. — Die Psychologie, eine Hauptstütze der Pädagogik 46
1. Kapitel. Mangelhaftigkeit der allgemeinen didaktischen Grundsätze der methodischen Lehrbücher 46
2. Kapitel. Gründe für die Anwendung der Psychologie als Grundlage der Pädagogik 50
3. Kapitel. Klassen der Psychologie 52
4. Kapitel. Die Anwendung der Psychologie in der Schulpraxis 55
Vierter Abschnitt. Die Regierung der Kinder 69
1. Kapitel. Wesen und Aufgabe der Regierung 69
2. Kapitel. Die Maßregeln der Regierung 73
3. Kapitel. Die Schulordnung 78
4. Kapitel. Die Gewöhnung, als die Hauptsumme aller Regierungsmaßregeln 82
Fünfter Abschnitt. Der erziehende Unterricht . . . 87
1. Kapitel. Das vielseitige Interesse, der Fundamentalbegriff der wissenschaftlichen Pädagogik 87

Seite

2. Kapitel. Die Aufmerksamkeit und das Lernen. Perzeption und Apperzeption 94
3. Kapitel. Die kulturhistorischen Stufen und die Konzentration des Unterrichts 100
4. Kapitel. Die analytische Vorbereitung des Neuen (Stufe der Analyse). Die Darbietung desselben (Synthese) . 103
Erstes Beispiel zur Erläuterung eines Gedichts. Berglied von Schiller 106
Zweites Beispiel zur Erläuterung eines Gedichts. Das Morgengebet: „Wie fröhlich bin ich aufgewacht" . 120
5. Kapitel. Die Durcharbeitung des Lehrstoffs. Artikulation des Unterrichts. Formale Stufen 123
Beispiele über die formalen Stufen des Unterrichts . 128
6. Kapitel. Methoden und Lehrformen 138
7. Kapitel. Die Katechese vor dem Forum der wissenschaftlichen Pädagogik. Das Lehrgespräch 141
Grundsätze zur Prüfung der Lehrformen auf ihren pädagogischen Wert 145
Beispiele von Musterkatechesen 155
Ein Lehrgespräch über die Rose 164

Dritter Teil. Litteratur zum Studium der wissenschaftlichen Pädagogik 172
Erster Abschnitt. Pädagogische Werke 172
Zweiter Abschnitt. Pädagogische Zeitschriften . . . 178
Ältere Zeitschriften 179
Dritter Abschnitt. Werke über Ethik 180
Vierter Abschnitt. Werke über neuere Psychologie . . 180

Vierter Teil. Beurteilung der wissenschaftlichen Pädagogik . . 183

Fünfter Teil. Schluß. Kurze Zusammenfassung der wichtigsten Lehren 195
Anmerkung. Eine Gedächtnishilfe 199

Anhang. Nachschrift vom Jahre 1892 201
1. Umschau über die seitherige Verbreitung und Aufnahme der wissenschaftlichen Pädagogik und weitere Beurteilung derselben 201
2. Die Psychologie, eine zuverlässige Führerin des Lehrers und Erziehers 211
I. Beseitigung der Einwände 211
II. Beispiele, um die Anwendung der Psychologie in Schule und Haus zu verdeutlichen 218
A. Regierung 219
B. Unterricht 221
C. Zucht 227

Einleitung.

Die wissenschaftliche Pädagogik Herbarts und seiner Schüler, d. h. die Erziehungslehre, welche aus einem abgerundeten System logisch durchgebildeter, aus sicheren Principien abgeleiteter und erfahrungsmäßig geprüfter Begriffe besteht, von Herbart begründet, von Waitz, Mager, Scheibert, Strümpell, Lindner, Vogt, Kern, Willmann, Ballauf, E. Barth, Rein, Just, Wiget u. a. Pädagogen vertreten und besonders von Ziller und Stoy fortgebildet wurde, findet in der Neuzeit allmählich größere Beachtung, zumal seitdem verschiedene Vereine und periodisch erscheinende Schriften*) sich die Aufgabe gestellt haben, im Sinne und Geiste dieser Pädagogik zu wirken. Ein strebsamer Schulmann wird darum nicht umhin können, von diesem geschlossenen Ganzen wohlbearbeiteter pädagogischer Begriffe Kenntnis sich zu verschaffen und zu demselben Stellung zu nehmen. Das Studium dieser Pädagogik ist indes auch lohnend; denn sie erhellt alle Gebiete der Erziehungsthätigkeit mit der Leuchte der Wissenschaft. Wer sich also der Mühe unterzogen hat, sich in sie zu vertiefen, den stattet sie mit einem reichen und wohlbegründeten pädagogischen Gedankenkreise aus, vermöge dessen er, wie ein geharnischter Ritter, der Praxis gewappnet entgegengehen kann. Jedoch auch für solche Schulmänner, welche bereits einer andern pädagogischen Richtung huldigen, oder, die Fesseln eines bestimmten Systems hassend, ganz

---

*) 1. Mann, Blätter für erziehenden Unterricht. Langensalza, Beyer und Söhne. 1874 ff. 19 Jahrgänge erschienen.

2. Dr. E. Barth, Erziehungsschule. Leipzig, Gruner, 1880—87. Vom 2. Jahrgange an bei Georg Reichardt. 7 Jahrgänge erschienen.

3. Dr. Rein, pädagogische Studien. Band I. u. II., Heft 1—18. Wien, Pichler's Witwe & Sohn. Heft 19—23 bei Bleyl & Kämmerer in Dresden. Von 1880 an in neuer Folge. III. und folgende Bände bei Heinrich Pfeil in Leipzig. Von 1881 an bei Bleyl & Kämmerer in Dresden.

4. Bergner-Hoffmann, pädagog. Korrespondenzblatt, Organ des Zillerschen pädagogischen Seminars. Leipzig, 1881 und 1882. Am 1. 5. 83 eingegangen.

5. Ziller, Jahrbuch des Ver. f. wissensch. Pädagog. 1868—1892, 24 Jahrg.

ihrem eigenen Ideengange folgen, oder als Eklektiker nach Paulus alles prüfen und das Beste behalten wollen, dürfte es ersprießlich sein, einen Einblick in die philosophische Pädagogik zu gewinnen, weil sie von ihr wertvolle Anregungen und Gedanken empfangen und durch diese ihre Kenntnisse bereichern, läutern und berichtigen können. Leider sind aber die Lehren dieser Pädagogik teils wegen ihres tiefen Inhalts, teils wegen ihrer abstrakten Form, in welche die gelehrten Autoren sie gegossen haben, für jeden Uneingeweihten nicht sofort verständlich. Die Verfasser setzen einen gewissen Schatz von philosophischen, ethischen und psychologischen Kenntnissen voraus, verdeutlichen ihre Erörterungen nur selten durch Beispiele und bezeichnen ihre Gedanken meist mit ganz bestimmten technischen Ausdrücken, ein Verfahren, welches des öfteren schon bitter getadelt worden ist. Wer in die Schulsprache dieser Pädagogen nicht eingeweiht ist, mag sich wohl längere Zeit den Kopf zerbrechen, wenn er vernimmt, daß „der nächste Zweck des Unterrichts das gleichschwebende, vielseitige Interesse sei,“ daß „jede methodische Einheit die vier formalen Stufen des Unterrichts: Klarheit Association, System und Methode durchlaufen müsse,“ daß „die Apperzeption am stärksten durch frei steigende Vorstellungen geschehe,“ daß „die Erziehung zuerst dem objektiven Teile des Charakters ihre Aufmerksamkeit widmen und ihn in Ordnung bringen solle, dann werde das Subjektive die Sanktion und die letzte Berichtigung und Verfeinerung des sittlich angelegten Charakters leicht vollbringen können“ u. s. w.*) — Ich will darum versuchen, in vorliegender Schrift die Grundbegriffe und Grundlehren der wissenschaftlichen Pädagogik einfach und verständlich vorzuführen und zwar so, daß wissenschaftliche Gründlichkeit und Schärfe nicht beeinträchtigt werden. Diese Darlegung dürfte dann dem denkenden Leser es erleichtern, in dem großartigen Gedankengebäude Herbarts und seiner Jünger sich zurechtzufinden, und vielleicht bei ihm das Interesse zum Weiterstudieren und Weiterarbeiten erwecken. Bevor ich nun zur Lösung meiner eigentlichen Aufgabe schreite, will ich erst noch einige Worte über den Ausbau und die Verbreitung der Herbartschen Pädagogik vorausschicken.

---

*) Vergl. Herbarts und Zillers pädagog. Schriften.

Die Herbartsche Pädagogik, welche die Erziehungslehre auf die Sittenlehre und die Seelenlehre gründet und sie dadurch zur Wissenschaft zu erheben sucht, ist eine der wertvollsten Gaben für Lehrer und Erzieher.

Noch eine lange Reihe von Jahren werden die pädagogischen Werke des scharfen Denkers Herbart dem wißbegierigen und forschenden Pädagogen eine Quelle des Lichtes, eine Fundgrube wichtiger Gedanken bleiben. Obwohl besonders Ziller und Stoy im Geiste Herbarts Tüchtiges geschaffen haben und ihrer Jünger rüstige Schar im Sinne der Meister kräftig weiterarbeitet, mit Fleiß den Hammer und den Meisel, das Richtscheit und die Kelle handhabt, so ist der Dom der wissenschaftlichen Pädagogik doch keineswegs schon ganz erhöht, vollendet und innerlich ausgebaut. Dieser äußere und innere Fort- und Ausbau wird, daran zweifle ich keinen Augenblick, sicher erfolgreich von statten gehen und dereinst zum Ziele gelangen; aber eine andere Aufgabe, die Verbreitung der wissenschaftlichen Pädagogik in weiteren Kreisen, will nicht so gelingen, wenigstens nicht so rasch sich lösen lassen, als der innere Wert dieser Wissenschaft es erwarten ließe. Es ist keine Frage, dieselbe enthält Goldkörner, welche auch der großen Menge der Lehrer zugänglich gemacht werden und so die pädagogischen Bestrebungen größerer Kreise befruchten können. Das wäre wohl die Glorie der wissenschaftlichen Pädagogik, daß sie, ein kräftiger Baum, ihre Äste und Zweige weithin ausdehnte und ihre Samenkörner auch in der einfachen Volksschule keimten, sproßten und Frucht brächten! Die Lehren Herbarts sind recht wohl weiteren Kreisen verständlich zu machen; sehr viele tüchtige und talentvolle Volksschullehrer interessieren sich schon jetzt lebhaft für sie; — es fehlt nur eine Kleinigkeit — der rechte pädagogische Lehrmeister, welcher die Sache am rechten Ende anzufassen versteht. Akademische Seminare und ihre Übungsschulen reichen zur allgemeinen Verbreitung wissenschaftlicher Pädagogik nicht aus; es fehlt auch an geeigneter faßlicher Darstellung des Systems.

Nachdem ich mich zwei Decennien hindurch mit der Pädagogik im Geiste Herbarts innig zu befreunden und sie in der Praxis vielfach anzuwenden gesucht, auch mit zahlreichen Amtsgenossen und Freunden das Herbartsche System des öfteren zum Gegenstande eingehender Diskussion gemacht habe, darf ich mir wohl, ohne der

Unbescheidenheit geziehen werden zu können, ein offnes wohlmeinendes Wörtlein über die Verbreitung der wissenschaftlichen Pädagogik erlauben.

Vorerst sollten die gelehrten Herren Darsteller des Herbartschen Systems, d. h. die Verfasser zusammenhängender systematischer Werke, den hohen Olymp allgemeiner Abstraktionen mitunter etwas verlassen, die unverständliche, nicht einmal durchgehends korrekte Schulsprache hie und da mit einer etwas verständlicheren Ausdrucksweise vertauschen, namentlich wenn es sich darum handelt, der Sache Freunde zu gewinnen. Doch hege ich keineswegs die Ansicht, daß die herkömmliche Terminologie kurzer Hand ganz abgeschafft werden müsse — mit nichten! —; nur verbessert sollte sie werden, so vor allen Dingen in Bezug auf solche Ausdrücke, welche unrichtig gewählt sind und darum den neuen Jünger leicht irre führen können, wie dies beispielsweise mit dem Schulausdrucke „Methode“ zur Bezeichnung der letzten Formalstufe (vergleiche unten Teil IV. dieser Schrift) der Fall ist. Die pädagogischen Begriffe und Lehren sollten weiter in wahrhaft methodischer Weise durch Beispiele aus der Geschichte und der Erfahrung, aus der Schulpraxis und der Familienerziehung veranschaulicht werden; genug, die Autoren der wissenschaftlichen Pädagogik sollten, wie Paulus mit seinen Hörern, „menschlich reden um der menschlichen Schwachheit willen.“ Zu den leichter verständlichen Schriften gehört noch „Kerns Grundriß der Pädagogik,“ und diesem Umstande verdankt das Werk auch seine große Verbreitung; aber auch Kern bewegt sich meist noch in abstrakten Gedanken und verdeutlicht sie nicht genug durch Beispiele. Eine abstrakte Fassung und trockne Darstellungsweise schreckt viele angehende, im strengen philosophischen Denken noch weniger geschulte Jünger wieder ab; sie denken sich manches verkehrt und werden in ihren Erwartungen getäuscht. Was sich manche Leser, welche keine Leipziger oder Jenaer pädagogische Luft geatmet haben, bei der Lektüre von Werken Herbartscher Richtung unter den fünf praktischen Ideen, unter gleichschwebendem vielseitigen Interesse, unter den vier formalen Stufen des Unterrichts, unter der Konzentration des Unterrichts, unter dem subjektiven und objektiven Charakter und ähnlichen Schulausdrücken denken, das könnte ich durch ergötzliche

Beispiele illustrieren. So wird unter anderm noch als ein wichtiger Punkt die Bildung von Vorstellungsreihen im Unterrichte von den Meistern den Schülern wohl immer warm empfohlen; aber wo ist denn das Werk, welches diese abstrakte Forderung durch Vorführung bestimmter Fälle erläuterte? Man verweist wohl die Wißbegierigen auf die Jahrbücher für wissenschaftliche Pädagogik; allein diese Quelle ist nur den Eingeweihten bekannt und zugänglich und ohne Anleitung oder Erläuterung auch nicht so ohne weiteres ganz verständlich.

Ich habe oben bereits hervorgehoben, daß viele Schwierigkeiten, welche sich dem Studium der wissenschaftlichen Pädagogik in den Weg stellen, in der pädagogischen Wissenschaft selbst, namentlich in ihrem tiefen Inhalte beruhen; allein manche Schwierigkeiten liegen sicher auch in der Darstellungsweise der Autoren. Nicht jeder Redner oder Schriftsteller hat die Gabe, ein schwieriges Gedankenprodukt so einfach, klar und durchsichtig vorzulegen, daß es Hörer oder Leser leicht fassen können. Ich gebe ein Beispiel aus einer andern Wissenschaft, der Philosophie. Die Hand aufs Herz, wie viele Zuhörer können denn dem Herrn Professor, wenn er bei der Einführung in das Reich der Königin der Wissenschaften von der Psychologie und Logik aus auf die hohen Gipfel der Metaphysik hinaufsteigt, noch folgen? Von einem der Herren Philosophen*) ist mir jedoch aus Erfahrung bekannt, daß ihn die Mehrzahl seiner Jünger verstand, weil er die Gabe besaß, auch die schwierigsten philosophischen Probleme einfach und deutlich darzustellen und z. B. die schwierigen, großen bepackten Lastwagen gleichenden Perioden Kants so prächtig zu zerlegen wußte, daß man jedes Päckchen einzeln zu betrachten und seinen Inhalt in sich aufzunehmen vermochte. Daß z. B. Ziller diese Gabe weniger besaß, gestehen selbst begeisterte Anhänger, wie z. B. Dr. Lange in Zillers Biographie (vergl. allgem. deutsche Lehrerzeitung, Jahrgang 1882) zu. Wie schwierig ist es doch, Zillers „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht" (Leipzig, Louis Pernitzsch, 1865) und seine „Vorlesungen über allgemeine Pädagogik" [Leipzig, Matthes (Schilde) 1876] durchzuarbeiten. Sie setzen zu viele Kenntnisse voraus, und wer nicht

---

*) Kuno Fischer.

mit Zillers Ideen schon etwas vertraut ist, kann sie nur mit großer Mühe völlig klar erfassen. Die Grundlegung ist mit allzugroßer Breite und peinlichster deutscher Gründlichkeit geschrieben, außerdem mit Citaten und Anmerkungen so überladen, daß zu ihrem völligen Studium viel deutsche Geduld gehört. In Zillers Vorlesungen über allg. Pädagogik werden die wichtigsten Begriffe, wie z. B. die verschiedenen Arten des Interesses und die fünf praktischen Ideen, also gerade die Kernpunkte von Herbarts Pädagogik, nicht faßlich erklärt, sondern vielmehr beim Leser als bekannt vorausgesetzt. Welche falsche Voraussetzung das ist, und wie hierdurch das Werk nur wenigen Eingeweihten zu studieren ersprießlich ist, brauche ich nicht erst weiter zu erörtern. Es ist indes keineswegs mein Wunsch, die pädagogische Wissenschaft derart popularisiert zu sehen, daß sie dadurch verflacht werde und Halbbildung erzeuge. Einfache verständliche Darlegung eines Gedankengebäudes und wissenschaftliche Gründlichkeit lassen sich recht gut vereinigen.

Wollten die Apostel der neuen pädagogischen Lehren echte Menschenfischer werden und dem pädagogischen Reiche neue Mitglieder fahen, so dürften sie, sollte ich meinen, ihre Weisheit auch nicht als etwas vollständig oder absolut Neues, noch nie Dagewesenes darstellen, sondern müßten in echt pädagogischer Weise an den bereits bekannten pädagogischen Gedankenkreis der Nicht-Herbartianer anknüpfen. Mit ein klein wenig Geduld und Bescheidenheit läßt sich in der Welt Großes erringen! — Wir verehren unsern Meister Herbart hoch, welcher uns viel Neues und Gutes lehrte und zwar in knapper philosophischer Form, welcher ferner einen festen Grundsatz, den der Sittlichkeit, streng durchführte, die ganze Pädagogik auf die sicheren Füße der Psychologie stellte, sie in ein logisch durchdachtes System brachte und sie so zum Range einer Wissenschaft erhob; — allein auf der andern Seite wollen wir doch auch nicht außer Acht lassen, daß es noch einzelne dunkle Punkte im Herbartschen Systeme giebt, daß dasselbe noch manches rein Theoretische enthält, welches für die Praxis erst noch nutzbar zu machen ist und erst noch durch die Erfahrung als heilsam und unanfechtbar sich bewähren muß; daß ferner draußen in der sogenannten „pädagogischen Diaspora“ auch noch Männer wohnen, welche guter Leute Kind, so zu sagen doch auch Erzieher sind und mit dem Jäger in

Wallensteins Lager sprechen können: „Wir auch nicht auf der Straße gefunden sind!“

Herbart fußt in seiner Pädagogik, wie bekannt, auf Pestalozzi und Niemeyer, legte bei seinen Vorlesungen eine lange Reihe von Jahren hindurch „Niemeyers Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“ zu Grunde und empfahl dieses Werk auch seinen Hörern. So mancher Gedanke des Meisters ist darum auch jedem deutschen Volksschullehrer, auf welchen der orthodoxe Herbartianer vielleicht mitleidig heruntersieht, nicht so ganz fremd. Wenn z. B. Herbart sagt: „Verwirkliche vor allem die Idee des Wohlwollens, als die Seele der Sittlichkeit“: — so ist das einem jeden deutschen Lehrer nicht unbekannt; ihm ist dieselbe Sache nur mit den Worten gelehrt worden: „Du sollst christliche Liebe pflegen,“ also deinen Schülern ins Herz schreiben: „Liebe deinen Nächsten, als dich selbst!“ — Wenn Herbart sagt: „Pflege das gleichschwebende vielseitige Interesse!“ so haben Pestalozzi, Niemeyer, Dinter u. a. schon früher gelehrt: „Die Erziehung darf nicht eine Kraft zum Nachtheile der übrigen bilden,“ sondern soll „eine harmonische Bildung aller Kräfte bewirken.“*) — Wenn Herbart lehrt: „Erwecke das spekulative Interesse,“ so ruft Diesterweg den Lehrern zu: „Übet eure Schüler im Selbstdenken!“ — Der analytische Unterricht war schon vor Herbart nicht ganz unbekannt; denn Pestalozzi u. a. lehrten: „Schließet das Unbekannte an das Bekannte an!“ — und Herbart gesteht selbst**), daß die Verstandes-Übungen Niemeyers nichts anderes seien, als der von ihm geforderte analytische Unterricht. — — Viele Pädagogen haben auch schon die sittliche Erziehung als einen Hauptzielpunkt hingestellt, wie u. a. Niemeyer, wenn allerdings auch keiner die Bildung des sittlichen Charakters so scharf ins Auge faßte und mit solcher Kraft und Konsequenz auf ihn lossteuerte, wie Herbart und Ziller.

Wie das große Gebäude der Wahrheit nicht von einem einzigen Philosophen aufgerichtet oder gar von ihm fix und fertig, wie die Pallas in voller Rüstung aus dem Haupte Jovis, geboren

*) Vergleiche Dinter, die vorzüglichsten Regeln der Pädagogik, Methodik und Schulmeisterklugheit. Neustadt, 1806. S. 3, 4.

**) Herbart, Umriß pädagogischer Vorlesungen. 2. Aufl. S. 91.

ward, sondern wie vielmehr jeder Denker Bausteine behauen und zu dem gemeinsamen Bauwerke herbeigetragen hat: — so ist auch das Gebäude der Pädagogik allmählich durch die Kraft Vieler entstanden; gar zahlreiche fleißige und ehrenwerte Meister haben Bausteine behauen und sie unverlierbar dem Gebäude der Erziehung eingefügt. Dem Baumeister Herbart, welcher in genialer Weise und als scharfer Denker, anderer Vorarbeiten geistvoll benutzend und Neues entdeckend, den Plan des Werks in edlem philosophischen Stile vorzeichnete und größtenteils aufbaute, bleibt dennoch des Ruhms genug.

Wenn ich die wissenschaftliche Pädagogik früher als etwas völlig Neues überschwänglich anpreisen hörte, so dachte ich im Stillen immer, daß einzelne Gedanken dieser Pädagogik andere Pädagogen auch schon gelehrt haben, nur, um mit Goethe im Faust zu reden, „mit ein bißchen andern Worten." Ich meine also: wie es ein analytisches Latein giebt, d. h. in unserer Sprache ein aus dem lateinischen Idiom bei uns einheimisch gewordener Sprachschatz sich findet, welcher im Bewußtsein und Munde des Volkes und somit auch unserer Schüler lebt, und wie der Lehrer den lateinischen Unterricht an diesen Sprachschatz anknüpfen soll: — so giebt es auch eine analytische wissenschaftliche Pädagogik, d. h. in jedem nicht zur Herbartschen Schule gehörenden Lehrer ist bereits ein gewisser Kreis Herbartscher Gedanken oder sind wenigstens einzelne Anklänge vorhanden, an welche, als an sich darbietende vorhandene Haken, die Apostel des Meisters Lehren anhängen können und sollen. Und ferner meine ich: Ehre und Dank Herbart, Ziller, Stoy und den anderen Pflegern der pädagogischen Wissenschaft! Doch auch Justitia et Honoratio andern großen Pädagogen, wie Amos Comenius, Pestalozzi, Niemeyer, Schwarz, Graser, Herder, Dinter, Jean Paul, Palmer und vielen andern, deren Licht vieler Erzieher Seelen schon erleuchtete und erwärmte.

Erster Teil.

Übersichtliche Darstellung der wissenschaftlichen Pädagogik.

In vorliegendem ersten Teile gebe ich erst behufs leichterer Orientierung und zur Übersicht eine kurze einfache Darlegung der wissenschaftlichen Pädagogik; im zweiten Teile werden sodann deren Fundamentalbegriffe und Fundamentallehren eingehender erörtert und besonders durch Beispiele erläutert.

Erster Abschnitt.

Grundlagen der wissenschaftlichen Pädagogik.

Die erste Hauptlehre der wissenschaftlichen Pädagogik lautet: „Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und der Psychologie. Jene zeigt das Ziel oder den Zweck der Bildung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse.“*)

Durch diesen Lehrsatz wird die Pädagogik auf zwei feste Säulen, die wissenschaftliche Sittenlehre und die Seelenlehre, gebaut und durch diese wissenschaftlichen Stützpunkte selbst zur Wissenschaft erhoben. Als vorsichtiger und fleißiger Baumeister hat Herbart diese beiden Säulen auch selbst aufgerichtet, besonders durch die beiden Schriften: „Praktische Philosophie**), Göttingen 1808“

*) Herbart, Umriß pädagogischer Vorlesungen. 2. Ausgabe, 1841. S. 1.
**) Dargestellt und fortgebildet durch Allihn, Hartenstein, Nahlowsky, Ziller u. a.

(Herbarts Werke, Band VIII.) und „Lehrbuch der Psychologie"*) (Werke V.).

Herbart gründet seine Sittenlehre auf folgende fünf Ideen: die der inneren Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechts und der Billigkeit (Vergeltung). Was sollen diese Ausdrücke bedeuten? Die Idee der Vollkommenheit verlangt ein kräftiges, reiches und umfassendes Wollen. — Die innere Freiheit ist die Übereinstimmung unsers Willens mit unserer Einsicht oder das Handeln nach eigener besserer Überzeugung. Wer gegen dieselbe oder nach den Ideen und Geboten anderer handelt, ist nicht wahrhaft sittlich (nicht innerlich frei). — Das Wohlwollen ist die selbstlose Hingabe an das Wohl der Menschen, die Herzensgüte oder die reine Liebe. — Die Idee des Rechts fordert, den Streit, als etwas allgemein Mißfälliges, zu vermeiden, den Frieden zu lieben und Einrichtungen zu treffen, so daß jedem sein Recht zu teil werde. — Die Idee der Billigkeit oder der Vergeltung ist das Gefallen an der Wiedervergeltung einer absichtlichen Wohl- oder Wehethat.

Diese praktischen (d. h. sich auf das Handeln beziehenden) Ideen umfassen alle sittlichen Verhältnisse und Lagen des einzelnen Menschen, wie der ganzen menschlichen Gesellschaft; sie bilden, als die ursprünglichen Musterbegriffe, zusammengenommen das Ideal der Tugend, das höchste Ziel, den absoluten (= unbedingten) Lebenszweck für alle Menschen ohne Unterschied.

Die Übereinstimmung des gesamten Wollens mit der durch die Gesamtheit der sittlichen Ideen bestimmten Einsicht heißt nun Tugend; — — „sie ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks." **) Es ist nicht eine Tugend gemeint, z. B. die Wahrheitsliebe, die Herzensgüte, die Friedfertigkeit u. s. w., sondern die ganze Fülle der sittlichen Gesinnung und Handlungsweise. Hiernach ist die Aufgabe der Erziehung, aus dem Zöglinge einen sittlich guten Menschen heranzubilden, oder, weil die Sittlichkeit die höchste Eigenschaft einer Person ist, ihn zu dem Ideal der Persönlichkeit zu führen. „Der Erziehungszweck besteht darin,

*) Herbarts Psychologie wurde gelehrt und fortgebildet von Drobisch, Waitz, Volkmann, Drbal, Lindner, Strümpell u. a.

**) Herbart, Umriß pädagogischer Vorlesungen. S. 6.

dem werdenden Menschen eine sittliche Gestaltung seines inneren Lebens zu sichern."*)

Die Krone der Bildung ist nach Herbart**) „die Charakterstärke der Sittlichkeit," also ein sittlicher Charakter, d. h. ein konsequenter, im Dienste sittlicher Ideen stehender starker Wille, oder, da in einem solchen eine Persönlichkeit sich offenbart, das bestimmte Gepräge einer sittlichen Persönlichkeit, deren Wollen Kraft und Konsequenz besitzt.

Ist ein solcher Charakter auch das Haupt- und Endziel der Erziehung, so sollen nach der wissenschaftlichen Pädagogik doch auch die andern wichtigen Seiten menschlicher Ausbildung: Intelligenz, Gemüt und Religiosität, zu ihrer Entwickelung gelangen, also der ganze Mensch gebildet werden, wie dies namentlich aus der weiter unten näher erörterten Lehre vom gleichschwebenden vielseitigen Interesse hervorgeht.

Was insbesondere die religiöse Seite der Erziehung betrifft, so war allerdings die Religion für den Philosophen Herbart kein eigentlicher Gegenstand der Erkenntnis, wohl aber war sie dem Pädagogen Herbart ein wichtiges Mittel für die Erziehung; die moralische Bildung soll in der Erziehung mit der religiösen verbunden und das religiöse Interesse oder die innige Verbindung des Menschen mit Gott, die Frömmigkeit soll sorgfältig gepflegt werden. Nach Ziller***) muß mit der sittlichen Seite der Erziehung die religiöse verbunden werden, weil das Sittliche, wiewohl es in seinen Grundbegriffen an sich giltig ist, nur unter Mitwirkung des höchsten Wesens möglich und wirklich werden kann, weil nur die religiösen Gedanken: das Gute schreitet im großen und ganzen zuverlässig fort, die Ausführung des Vernünftigen gelingt zuletzt doch, Gott ist eine sichere Stütze für das Gute u. s. w. — einem sittlichen Charakter die Kraft geben, und weil überdies das Hinzutreten einer höchsten Autorität zu den sittlichen Geboten deren Eindruck auf den Zögling verstärkt.

*) Theodor Waitz in seiner allgemeinen Pädagogik. S. 141.

**) Allgemeine Pädagogik. Göttingen. S. 83—297.

***) Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. Leipzig, Matthes (Schilde) 1876. S. 26, 27. In der 2. Aufl. von 1884 (Allg. Pädagogik) S. 31. 32.

Soviel hier zur allgemeinen Orientierung vorläufig über die Ethik, als die erste Grundsäule der pädagogischen Wissenschaft, und das ihr entlehnte Ziel der Erziehung.

Betrachten wir jetzt die zweite Grundlage, die Psychologie, und die von ihr gezeigten mannigfaltigen Mittel und Wege, welche der Erziehung zur Erreichung ihres Ziels zu Gebote stehen.

Wenn die äußere und innere Einrichtung der Schulen, wenn die Lehr- und Lektionspläne, die Lehrgänge und Methoden, die Erziehungsmaßregeln nicht den Lehren der Psychologie entsprechen, so arbeiten Lehrer und Erzieher im Dunkeln, schweben Unterricht und Erziehung in der Luft und lassen nicht auf sicheren Erfolg rechnen.

Wie ein Arzt, welcher den menschlichen Körper in den Erscheinungen, Gesetzen und Ursachen seines Lebens nicht kennt, kein Vertrauen erweckender, kein wissenschaftlicher Mediziner ist, so auch ein Lehrer ohne psychologische Kenntnisse kein Zutrauen verdienender, kein wissenschaftlicher Erzieher; denn die Psychologie lehrt uns das zu bildende Objekt, die menschliche Seele, die geistige Natur und die Gesetze, nach welchen der innere Mensch sich zur Kultur entwickelt, genau kennen. Nur verfalle man nicht in den Irrtum, wie Rousseau, welcher meinte, daß uns die Natur auch die Ziele zeige, auf welche wir zusteuern sollen — mit nichten! Sie giebt uns nur Winke über die Mittel, welche wir anwenden sollen*) und zwar vornehmlich — durch die Psychologie.

Die wissenschaftliche Pädagogik stützt sich indes nicht auf die ältere, von Wolf, Kant u. a. gelehrte Psychologie, welche die einheitliche Psyche, das innere Leben und Weben in eine Anzahl selbständiger Vermögen und Kräfte zerspaltet, sondern auf die neuere, wie sie von Herbart, Drobisch, Waitz, Volkmann, Lindner, Drbal, Strümpell u. a. exakt dargestellt worden ist; sie verwirft jene ältere Lehre, weil sie auf Vorurteilen beruht, die Prozesse des Lebens und Werdens des Geistes nicht erklärt und darum für den Pädagogen gänzlich unfruchtbar ist. Nach den Untersuchungen der

*) Vergl. Rousseau, Emil. — Der Kern dieses Werkes ist der Satz: „O nature, o ma mère!" Natur, du bist meine Mutter! — Es sollen die Kinder lediglich ihren natürlichen Anlagen, Bedürfnissen und Neigungen gemäß erzogen werden. — Aber diese Mutter Natur schweigt, wenn wir sie nach den Zielen der Erziehung fragen.

neueren (exakten) Psychologie sind in der Seele selbständige Vermögen und Kräfte gar nicht vorhanden, sondern nur Geflechte von Vorstellungen, Gefühlen und Begehrungen, sowie Thätigkeiten und Prozesse unter diesen Seelengebilden; die vermeintlichen Kräfte, wie der Verstand, die Phantasie, das Gedächtnis u. s. w.*) erweisen sich nur als leere Allgemeinbegriffe gleicher oder ähnlicher Funktionen der Seele.

Die Elemente (das Primäre) in der Seele sind die Vorstellungen; aus diesen entwickeln sich unter gewissen Bedingungen Gefühle und Begehrungen (das Sekundäre). Alle diese Bildungen gehen nun, ebenso wie die chemischen Verbindungen, die Krystallisation der Körper, die Wirkungen der Naturkräfte und das Wachstum der Pflanzen und Tiere, nach bestimmten Gesetzen vor sich, welche der Erzieher beachten muß. So ist das Lernen der Schüler ein gesetzlich verlaufender psychologischer Prozeß, nämlich ein Perzeptions- und ein Apperzeptionsprozeß. Perzeption ist die Aufnahme neuer Vorstellungen, Apperzeption dagegen die Aneignung neuer Vorstellungen durch bereits bekannte, oder sie ist die Verschmelzung zweier Vorstellungsmassen nach vorausgegangener Umformung der einen durch die andere. Nehme ich z. B. zum ersten Male ein Kriegsschiff wahr, fasse ich die einzelnen Merkmale auf: Mastbäume, Rumpf, Steuer, Kanonen, Segelwerk u. s. w. u. s. w., das Schwimmen desselben auf dem Wasser u. s. f.: — so perzipiere ich. Rufe ich mir zur Aneignung dieser neuen Vorstellung aber ältere verwandte Vorstellungen, wie die eines Kahns oder eines kleineren Fährschiffs, ins Bewußtsein, modifiziere ich diese durch Hinzufügung von Masten, Segeln, Kanonen 2c. 2c., und verbinde ich alle diese Vorstellungen zur Vorstellung Kriegsschiff; so apperzipiere ich diese Vorstellung. —

Aber auch die Verbindung der Vorstellungen zu Gruppen, Reihen und Massen, ferner ihre Reproduktion erfolgen nach bestimmten Gesetzen. Reproduziert man z. B. das erste Glied einer Vorstellungsreihe (z. B. ein Glied des Einmaleins, wie 5mal 1 ist 5; oder die erste Strophe aus einem Gesangbuchsliede), so

*) Selbstredend hindert obige Entdeckung nicht, diese Ausdrücke zu gebrauchen, weil sie in unserer Sprache einmal gäng und gäbe sind und die Sache oft kurz bezeichnen. Auch Herbart gestattet sich ihren Gebrauch.

treten alsbald auch die andern Glieder der Reihe (5mal 2 ist 10, 5mal 3 ist 15 u. s. w.; die zweite, dritte, vierte u. s. w. Strophe des Liedes) nach einander ins Bewußtsein. — Entgegengesetzte Vorstellungen und Vorstellungsmassen (wie Schwarz und Weiß, ein Hochzeitsfest und ein Leichenbegängnis; Sommer und Winter) verdunkeln einander in der Seele, und wenn solche Gegensätze im Unterrichte rasch aufeinanderfolgen, lassen sie den Geist leer.

Bis jetzt hatten wir es immer mit **Vorstellungen** zu thun; aber auch über **Gefühle** und **Strebungen** spricht die Psychologie sich aus. Gefühle entstehen besonders aus anschaulichen, lebendigen Vorstellungen, und das sympathetische Gefühl (Beteiligung des Gemüts, Mitfreude, Mitleid) bildet sich nur durch längeren Umgang mit Personen oder als Personen gedachten Wesen.

Schon aus diesen wenigen Beispielen und Andeutungen wird der Leser ersehen, wie wichtig für den Erzieher und Lehrer die Kenntnis der psychologischen Gesetze ist; ohne sie fehlt ihm der sichere Grund und Boden unter den Füßen. Ein sehr wichtiger Punkt ist noch, daß der Lehrer sich die **Aufmerksamkeit** bei seinem Unterrichte zu verschaffen weiß; auch dies lehrt ihn die Psychologie. Nach ihr ist die Aufmerksamkeit die Vereinigung des Bewußtseins auf **einen** Gegenstand oder das Streben, zu dem vorhandnen Vorstellungskreise einen Zuwachs zu erlangen. Das Hinlenken der Seele auf das Neue hat aber wenig Wert, wenn der Lernende dazu vom Lehrer oder durch sich selbst erst **gezwungen** wird (= die **absichtliche** oder **willkürliche** Aufmerksamkeit), weil die willkürliche Aufmerksamkeit kein starkes Auffassen und wenig Zusammenhang des Gelernten schafft; weit wertvoller und erfolgreicher ist die Geneigtheit zum Aufnehmen neuer Vorstellungen, wenn dieselben so fesselnd dargestellt oder vorgetragen werden, daß der Hörer — mag er wollen oder nicht — **aufmerken muß** (= **unabsichtliche** oder **unwillkürliche** Aufmerksamkeit). Diese **unwillkürliche** Aufmerksamkeit ist es nun, welche vom **erziehenden** Unterrichte zu pflegen, durch die Unterrichtskunst zu wecken ist. Dabei treten in dem Schüler gar viele verwandte Vorstellungen, welche er bereits in der Schatzkammer seiner Seele aufbewahrte, aus freien Stücken wieder empor, d. i. **freisteigende Vorstellungen**, welche das Aneignen des Neuen

(= das Apperzipieren) erleichtern und verstärken; sie bilden apperzipierende Vorstellungen oder solche, welche die neuen vermitteln.

Wenn der Lehrer das Paradies der ersten Menschen schildert und der Schüler ist aufmerksam, so tritt ihm — als frei steigende Vorstellungen — die schöne Gegend seiner Heimat mit ihren lieblichen Fluren und Bächen, Hügeln und Thälern, Bäumen und Tieren vor die Seele u. s. w.; wird dem Schüler das Meer, welches er noch nie sah, beschrieben, so tritt ihm der große Teich oder See in der Nähe seines Wohnortes mit seinen schäumenden Wellen ins Bewußtsein, und er vergrößert ihn zu einem unendlichen Gewässer — dem Meere.

Soll nun das Aufnehmen des Neuen oder die ursprüngliche Aufmerksamkeit nicht gestört werden, sondern gut von statten gehen, so mußt du beachten, daß diese Aufmerksamkeit durch folgendes erregt und erhöht wird.

Positive Mittel.

1. Durch starke sinnliche Eindrücke (Anschaulichkeit) und

2. durch die Frische der Empfänglichkeit (hiernach ist also alles das, was diese geistige Frische beeinträchtigt, zu meiden, so z. B.: zu starke Reize, zu lange ausgedehntes Unterrichten über einerlei, das Darbieten von vielerlei auf einmal, wie die Betrachtung einer Gemäldegallerie und einer Menagerie; dagegen sind zur Stärkung der geistigen Frische zu empfehlen: Pausen zur Erholung vor Darlegung einer neuen Vorstellungsmasse, Zeitlassen zum Auffassen u. s. w.).

Negative Mittel.

3. Vermeidung schädlicher Gegensätze (entgegengesetzter Vorstellungen) und

4. Beseitigung einer zu starken Bewegung der im Bewußtsein bereits vorhandenen Vorstellungen (fremdartige Gedanken, denen der Schüler nachhängt, Affekte u. s. w. müssen vor Beginn des Unterrichts erst zur Ruhe kommen). „Jeder Lehrer weiß, daß das Gemüt des Kindes, ehe der Unterricht beginnt, in Ruhe gekommen sein und eine Stimmung erlangt haben soll, welche den neu auftretenden Vorstellungen günstig ist. Aus diesem Grunde sind Zwischenzeiten zwischen den Lehrstunden notwendig.“ *)

*) Strümpell, pädagogische Psychologie, 4. Kapitel.

Da durch alle diese Maßregeln die Klarheit der Vorstellungen erhöht wird, so ist im allgemeinen Erhöhung des Klarheitsgrades einer Vorstellung die Vorbedingung der Aufmerksamkeit.

Ebenso kann die Aufmerksamkeit, welche sich auf die Aneignung der Vorstellung erstreckt (die apperzipierende), durch verschiedene Hilfsmittel erhöht werden; doch müssen wir dies hier auf sich beruhen lassen.

Zweiter Abschnitt.

Inhalt der allgemeinen Pädagogik.

Das System der wissenschaftlichen Pädagogik besteht aus drei Teilen: der Regierung, dem Unterrichte und der Zucht. Diese Trias umfaßt die drei Hauptbegriffe der Erziehungslehre, welche aus den drei Hauptfunktionen des Erziehers hervorgewachsen sind: 1. dem Regieren, 2. dem Unterrichten und 3. dem Führen zur Sittlichkeit. Erziehender Unterricht ist aber der Kern und Stern der Pädagogik, der wichtigste und erfolgreichste aller Erziehungsfaktoren, weil er über den Gedankenkreis, aus welchem durch das Mittelglied des Interesses das sittliche Wollen hervorsproßt, die höchste Macht ausübt. „Geistige Ausbildung ist der Mittelpunkt der Erziehung.“ „Der Hauptsitz der Charakterbildung ist die Bildung des Gedankenkreises.“*) Die Heranbildung eines sittlichen Charakters im Zögling ist, wie bereits dargelegt, die höchste Aufgabe des Erziehers. Auf den Willen des Zöglings kann man aber in zweifacher Weise bestimmend einwirken, nämlich 1. direkt oder unmittelbar, wie z. B. durch Anerkennung und Lohn, Zurechtweisung und Tadel, Strafe, Vorbild, Ermahnung und Warnung, 2. indirekt oder mittelbar, indem man den Gedankenkreis so bearbeitet und gestaltet, daß ein bestimmter (sittlicher) Wille aus ihm hervorgeht.

*) Herbart, allgemeine Pädagogik, S. 353 u. a. a. O.

Die unmittelbare Einwirkung auf den Willen heißt Zucht, die mittelbare dagegen erziehender Unterricht (bei ihm ist das Mittel der Gedankenkreis). Unterricht und Zucht sind die beiden Seiten der eigentlichen Erziehung oder der Bildung des innern Menschen. Sollen aber beide Funktionen erfolgreich von statten gehen, so müssen schon vor Beginn der Erziehung und noch während derselben die rohen Begehrungen des Zöglings in Schranken gehalten, der wilde Ungestüm einer feinen Ordnung unterworfen und so die stille Erziehungsarbeit und die ihr angewiesenen Lebensverhältnisse (in Haus und Schule) vor Störungen geschirmt werden; der Zögling eignet sich so die Vorstufe der Sittlichkeit, nämlich mittelbare Tugenden (= bewußtlose Gewöhnungen) an, wie Ruhe halten, Orte und Sachen schonen, gewisse Räume meiden, Zeiten beobachten (Pünktlichkeit), Beschäftigungen unterlassen oder vornehmen (Artigkeit und Fleiß), strengen, unbedingten Gehorsam, als die Summe aller dieser äußeren guten Eigenschaften; — diese Aufgabe wird durch ein System von Maßregeln von der Regierung gelöst. Sie ist etwa das, was man sonst mit dem Namen Disciplin bezeichnet; beide Begriffe decken sich indes nicht ganz, weil mit dem Ausdrucke Disciplin nach dem Schulgebrauche schon Maßregeln der Zucht mit inbegriffen werden. Vom Professor Stoy wird die Regierung pädagogische Polizei genannt.*)

Die Regierung gleicht der Basis eines gleichschenkligen Dreieckes, während der Unterricht und die Zucht den auf ihr errichteten beiden gleichen Seiten ähnlich sind.

Erstes Kapitel.

Die Regierung.

Folgende Maßregeln werden von der Regierung angewendet: vor allem, um den unendlichen Thätigkeitstrieb der Jugend zu befriedigen und sie vom Unrechten und Unanständigen abzuhalten, zweckmäßige Beschäftigung durch Spiel und Arbeit; ferner direkte und indirekte Aufsicht; Gewöhnung an die eingeführte

*) Vergl. K. V. Stoy, Encyklopädie, Methodologie und Litteratur der Pädagogik. 2. Auflage. S. 93, 102, 103, 234.

genaue Ordnung und feste Sitten in Haus und Schule (Haus- und Schulordnung); Befehl und Verbot, Drohung und Strafe. Die Hilfen für die Regierung sind Autorität und Liebe, welche der Erzieher in den Gemütern der Kinder sich bereiten muß.

Die Regierung ist die Voraussetzung, die notwendige Vorbedingung des Unterrichts und der Zucht; sie will für beide den Boden des kindlichen Herzens vorbereiten. Sie fängt früher an, als ihre beiden Schwestern, begleitet sie als Notbehelf eine Strecke und hört früher als die Zucht auf, natürlich nur allmählich. Sobald nämlich die vernünftige Erkenntnis und der sittliche Wille im Zöglinge so gereift sind, daß er von selbst das Rechte und Anständige thut (= sich selbst regiert), fällt die Regierung als überflüssig hinweg. Je reifer also der Zögling wird, desto mehr können sich die ihm gezogenen Schranken erweitern.

Die Strafen der Regierung sind natürlich auch andere, als die der Zucht; denn erstere sollen nur abschrecken, letztere bessern. Die Strafen der Regierung sind rasch und ohne viele Worte zu vollziehen. Wenn ein Schüler zu spät kommt, oder während des Unterrichts plaudert und Geräusch macht, so sind dies nicht sittliche Vergehen, sondern nur Verstöße gegen die Schulordnung, sie fallen also in den Bereich der Regierung. Ohne weitere Worte des Lehrers, auf dessen Wink bleibt der Schüler im ersten Falle an der Thüre stehen, im andern stellt er sich aus der Bank an deren Ende.

Die Regierung verfolgt mehr einen negativen Zielpunkt, d. h. sie sucht mehr etwas (das, was die Bildung hindert) zu beseitigen, den Willen von der Herrschaft der sinnlichen Antriebe zu befreien, als die sittliche Bildung direkt zu fördern. Doch soll die Regierung auch zu manchen guten Eigenschaften positiv gewöhnen, z. B. zu Fleiß und Ordnung.

Zweites Kapitel.

Der erziehende Unterricht

hat nicht das bloße Wissen und Können, sondern vor allem die eigentliche Erziehung, d. h. die planmäßige Einwirkung auf den werdenden Menschen behufs sittlicher Gestaltung seines inneren Wesens

und Lebens zu seinem Endzwecke. Die Elemente des Seelenlebens, d. h. die Vorstellungen, sollen planmäßig erzeugt und gebildet werden, bis vielseitiges Interesse in dem Zöglinge erweckt ist, welches sodann die sittlich-religiöse Gesinnung und das rechte Wollen hervorbringt.

Es soll also ein solcher Gedankenkreis des Zöglings geschaffen und derselbe so bearbeitet werden, daß zunächst aus ihm ein vielseitiges Interesse entspringt, aus welchem sodann als letztes Ziel der sittlich-religiöse Charakter sich bildet.

Wir gelangen hier zu dem Kardinalbegriffe der wissenschaftlichen Pädagogik — dem Interesse. Was ist Interesse? und was vielseitiges Interesse?

Der wissenschaftlichen Pädagogik genügt erwähntermaßen ein bloßes Wissen und Können keineswegs, es soll zu demselben vielmehr auch eine Beteiligung des Gefühls und Willens hinzukommen, also das Lernen den ganzen innern Menschen ergreifen. Der Schüler soll also 1. Freude, innige Hingabe an das behandelte Object, und 2. ein Streben gewinnen, selbstthätig in seinem Wissen und Können fortzuarbeiten und das als richtig Erkannte zu vollziehen. — Dieses Wohlgefallen am Lernen und das Weiterstreben müssen aber 3. dauernd, bleibend sein; denn wenn man sich nur flüchtig und vorübergehend für irgend ein Object interessiert, so ist dieser Gemütszustand noch nicht das wahre Interesse. Dieses ist demnach die dauernde, innige Hingabe an die Gegenstände des Unterrichts und das bleibende Weiterstreben und Weiterarbeiten; es ist die treue Liebe zum Heiligen, Wahren, Schönen und Guten. Man unterscheidet nun:

A. Interessen der Erkenntnis, nämlich:
  a) das empirische,
  b) das spekulative und
  c) das ästhetische;

B. Interessen der Teilnahme, als:
  a) das sympathetische,
  b) das soziale und
  c) das religiöse.

Das empirische Interesse ist jene edle Wißbegierde oder das reine freudige Streben, die mannigfaltigen Gegenstände der Erfahrung, also Sachen und Begebenheiten oder Thatsachen, z. B. Erzäh-

lungen oder die biblische Geschichte, oder die Weltgeschichte, oder Länder, Tiere u. s. w. kennen zu lernen. — Denke ich über diese Gegenstände nach, frage ich also nach Grund und Folge, Ursache und Wirkung, Zweck und Mittel (warum? wodurch? wozu? womit? ꝛc.), so ist das spekulative Interesse thätig.

Fälle ich Urteile über Gegenstände der Natur und der Kunst, ob sie uns wohlgefallen oder nicht, und über menschliche Handlungen, ob sie uns wohlgefällig oder mißfällig sind, so ist das ästhetische Interesse thätig. — Das sympathetische Interesse ist die reine Teilnahme für eine Person (Mitleid, Mitfreude); das soziale oder gesellschaftliche Interesse ist die Teilnahme für eine menschliche Vereinigung (z. B. die Familie, einen Verein für Wissenschaft, Kunst und Sittlichkeit, für die Gemeinde, den Staat, die Schule ꝛc.), also der Gemeinsinn, und das religiöse Interesse ist die Gottergebenheit und Frömmigkeit.

Durch die Pflege aller dieser Interessen wird der Zögling vielseitig; sie sollen alle gleichmäßig berücksichtigt werden: — daher die Ausdrücke gleichschwebendes vielseitiges Interesse. Es bedarf wohl kaum noch der besonderen Bemerkung, daß der Ausdruck vielseitiges Interesse nicht stofflich, sondern dynamisch zu verstehen ist. Nach Herbart soll der Schüler nicht für vielerlei Stoffe auf einmal sich interessieren und dadurch seinen Geist zersplittern und zerstreuen, sondern im Gegenteil weniges mit Gründlichkeit und Tiefe treiben, dieses soll mit den bereits vorhandenen Seelengebilden innig verknüpft und so das ganze Innere des Zöglings vielseitig in Thätigkeit gesetzt und entwickelt werden.

Zur Pflege des Interesses ist nun nötig, unwillkürliche Aufmerksamkeit im Schüler zu erwecken (siehe oben). Die Vielseitigkeit wird bewirkt durch Vertiefung in die mannigfaltigen Seiten menschlichen Wissens und Könnens, und, um der Zerstreuung zu wehren und bei dem Vielen des Neben- und Nacheinander im Unterrichte doch die Einheit der Person zu wahren, müssen Vereinigung des nebeneinander Gelernten (= Konzentration des Unterrichts) und Übersicht über das nacheinander Gelernte (Besinnung) eintreten.

Jede methodische Einheit, d. h. jedes kleine Pensum für eine oder einige Stunden, muß darum in der Regel die folgen-

den vier formalen Stufen des Unterrichts, die der Klarheit, der Association, des Systems und der Methode, durchschreiten; sie bilden die Gliederung (Artikulation) des Unterrichts. Was sollen diese Termini technici bedeuten?

A. Die Klarheitsstufe. Ein konkreter Stoff wird allseitig im einzelnen betrachtet, z. B. der Abschnitt einer Erzählung, die Beschreibung eines Naturgegenstandes, bis der Schüler eine klare Vorstellung gewonnen hat.

B. Association. Andere ähnliche bekannte Beispiele oder Fälle werden gesucht und mit dem unter A. vorgeführten Stoffe verglichen.

C. System. Das Begriffliche und Gesetzliche, welches alle diese Stoffe enthalten, werden fixiert, das Unterrichtsergebnis wird in Begriffen oder Urteilen zusammengefaßt und geordnet.

D. Einübung oder Methode. Das Gelernte wird durch verschiedene Fragen und Aufgaben eingeübt und in mannigfaltiger Weise angewendet.

Da nun von der Psychologie vor Eintritt in die erste Stufe noch eine kurze Vorbereitung gefordert wird (Vergl. unten S. 103 ff.), um das Neue an bereits Bekanntes anzuschließen und dieses zu zergliedern und zu berichtigen (Analyse), so sind im ganzen 5 formale Stufen vorhanden. (Beispiele siehe unten im 2. Teile, Abschn. 5, Kap. 5.)

Bei Behandlung mancher Stoffe findet die Gliederung desselben in diese formalen Stufen keine oder keine vollständige Anwendung; z. B. wenn es sich in der Geographie, der Naturkunde und der Geschichte nur darum handelt, dem Schüler ein neues Objekt zu beschreiben, oder ihm ein Faktum, eine Thatsache vorzuführen und auszumalen, d. i. beim bloßen darstellenden Unterrichte, oder wenn der Gegenstand des Unterrichts, wie der Katechismusunterricht, das Lesen einer Grammatik, bereits Allgemeines (Begriffe und Lehren) enthält.

Außer dem hier hervorgehobenen darstellenden Unterrichte unterscheidet die wissenschaftliche Pädagogik noch den analytischen Gang desselben, welcher Bekanntes zergliedert, berichtigt, erweitert und ordnet, und den rein synthetischen, welcher Neues vorführt. Ein weiteres Eingehen auf diese Unterscheidung wird weiter unten

in dem Kapitel erfolgen, welches von den Methoden und Lehrformen speziell handelt.

Die Konzentration des Unterrichts, ein von der wissenschaftlichen Pädagogik zuerst geschaffener und ausgeprägter Begriff, ist die natürliche Verbindung der verschiedenen Gedankenkreise, wie sie durch die nebeneinander betriebenen Unterrichtsfächer entstehen. Manche Pädagogen, wie Ziller*), verlangen hier ein vollständiges Dominieren eines Stoffes, des kulturgeschichtlichen, über die übrigen Stoffe; andere Meister, wie Herbart und Stoy**), gehen nicht so weit, sie legen das Hauptgewicht auf die persönliche Einwirkung des Lehrers auf den Zögling. Die Konzentration des Unterrichts stützt sich auf die psychologische Lehre, daß das, was in der Seele isoliert bleibt, keine Bedeutung hat, und nur eine innige Verbindung des Verwandten und sich Ergänzenden die Einheit des persönlichen Bewußtseins wahrt. Hiernach muß eine rationale Pädagogik verlangen, daß zwischen den verschiedenen Unterrichtsfächern die innigen Beziehungen sorgfältig gepflegt, nicht die heterogensten Gegenstände unvermittelt neben einander betrieben werden und einzelne Vorstellungen nicht isoliert bleiben.

Drittes Kapitel.

Die Zucht.

Zucht ist das Benehmen des Erziehers gegen den Zögling, welches durch das Ziel der sittlichen Bildung bestimmt wird. Es bleibt, wie Herbart selbst an irgend einer Stelle sagt, der Zucht nichts übrig, als den Gedankenkreis in Handeln umzusetzen. Die Zucht ergänzt den Unterricht. Herbart faßt die Zucht als eine Gehilfin des Unterrichts auf; Unterricht muß ihr vorausgehen.

In der Lehre von der Zucht sind die leitenden Begriffe: Charakter und Sittlichkeit.

Die pädagogische Wissenschaft unterscheidet zwischen einem objektiven und einem subjektiven Charakter. Der objektive

*) Ziller, Jahrbücher für wissenschaftliche Pädagogik.

**) Stoy, Encyklopädie, Methodologie und Litteratur der Pädagogik. 2. Auflage, Leipzig, 1878.

Charakter ist der schon gewordene, sowohl durch Natur als Erziehung, das ganze unbewußte Facit; der subjektive dagegen ist die bewußte absichtliche Fortbildung des Gewordenen durch den Zögling selbst in seinen reiferen Jahren. — Der objektive Charakter begreift hiernach zuvörderst alle die Keime und Züge eines bestimmten Willensgepräges in sich, welche sich als Anlage im jungen Menschen schon vorfinden, ferner alle die Richtungen, welche er durch die Einwirkung anderer, durch Umgebung und Umgang, Unterricht und Zucht allmählich annimmt. Alle diese Züge und Richtungen des Charakters zeigen sich darin, was der Zögling duldet, was er haben und treiben will. Diese objektive Seite des Charakters bildet sich zuerst; die subjektive tritt erst in späteren Jahren bei höherem Bildungsgrade ein. Schreitet nämlich der Zögling in seiner inneren Ausbildung fort, so tritt bei ihm, sowohl auf dem intellektuellen, wie auf dem ethischen Gebiete endlich ein Zeitpunkt ein, in welchem eine Selbstbeurteilung, ein Reflektieren über sich, eine Prüfung seines eigenen Innern (=Selbstbewußtsein) stattfindet. Es treten ihm dann auf dem Gebiete des Charakters alle die bis jetzt entstandenen Bildungen als ein Objekt seiner Wahrnehmung oder Selbstbeobachtung entgegen. Das bisher Gewordene erfährt dann eine Billigung oder Mißbilligung, eine Fortbildung oder Änderung, und nicht ohne Kampf findet nun die Selbsterziehung, eine Neuerzeugung des Innern statt. Aus dieser Selbstbeobachtung, Selbstbeurteilung und Selbstbildung des Willens besteht nun der subjektive Charakter, als ein Produkt des sich prüfenden und wollenden Subjektes. Soll diese Selbstbeurteilung die volle Wärme besitzen, so muß sie aus einzelnen Beispielen, in welchen der Zögling wirklich oder fantasierend gehandelt, also die abzuleitenden Grundsätze erlebt hat, herausgebildet sein; soll sie die volle Stärke haben, so muß sie durch eine religiöse Gesinnung getragen werden. In dieser Selbstkritik muß ferner der Zögling unterstützt werden durch edle Persönlichkeiten, welche ihm nahe stehen, oder in welche er sich durch Lieblingslektüre versenkt hat; sie müssen sein eigenes Gewissen ihm zeigen oder ihn schauen lassen, nachdem er sich allgemeine Grundsätze gebildet hat. Es muß sodann ein förmlicher Prozeß der inneren Wiedergeburt beim Zöglinge durchgeführt werden, wobei ein Selbstkampf gegen die in

jedem Menschen vorhandenen niedern unsittlichen Neigungen, Begierden und Willensregungen in den meisten Fällen nicht zu vermeiden ist. (Vergl. weiter: Ziller Vorlesungen über allg. Pädag. §. 28 und 29. S. 326 ff.)

Die wichtigsten Maßregeln der Zucht sind nun folgende:

1. Sorge für Verhütung und Überwindung der Affekte und Leidenschaften, weil ein sittlicher Charakter nur bei ruhiger Gemütsverfassung und bei besonnenem Urteil gedeihen kann! Wie? — lehrt die Psychologie.

2. Erhalte, befestige zuvörderst das Edle und Gute, was sicher und entschieden als Keim und Zug von Natur im Zöglinge liegt; entwickele es zur Tugend und schütze es vor Gefahren. Befruchte die Seele mit edlem Samen und edler Thätigkeit; dränge das aufkeimende Böse zurück.

Auch bei schon verdorbenen Zöglingen giebt es neben manchen Auswüchsen und Dornen noch gute Knospen, welche zu pflegen sind.

Originalität, als eine heilige Gabe der Natur, und Individualität, als die Summe der angeborenen und erworbenen Anlagen, sind zu achten und möglichst zu schonen; von diesem bekannten Kern aus hat die Erziehung die Entwickelung des ganzen Menschen zu beginnen, laut des großen Grundsatzes, daß das Neue an das Bekannte anzuschließen ist und das, was der Zögling vor aller Erziehung ist, allein der Ausgangs- und Beziehungspunkt aller Erziehung sein kann und soll.

Nicht zum Spiegelbilde des Erziehers soll also der Zögling gestaltet, sondern es soll ihm nur dazu geholfen werden, seinen eigenen Lebenskern, sein eigenes besseres Selbst aus sich heraus so zu entfalten und zu gestalten, daß sie den sittlichen Forderungen allseitig entsprechen. Wie ein bescheidener Arzt, so nenne sich auch der Erzieher einen Gehilfen der Natur. Die Natur heilt durch Unterstützung des Arztes, der innere Mensch soll sich später, wenn er zum vollen Selbstbewußtsein gelangt, unter Mitwirkung und Anleitung der Erwachsenen selbst erziehen.

Nur da, wo die Individualität vom Wege nach dem allgemeinen menschlichen Ziele abirrt, ist ihr entgegenzuwirken und sie wieder auf den rechten Pfad zu bringen.

3. Bei sittlich schwachen und kranken Zöglingen treten als pädagogische Veranstaltungen *Belohnungen und Bestrafungen* ein, um dem irrenden und fehlenden Zögling als Reiz- und Anregungsmittel zur sittlichen Besserung zu dienen. — Die eigentlichen *Erziehungsstrafen* sind nicht, wie die *Regierungsstrafen*, an ein Maß der Vergeltung gebunden; sie müssen darum so abgemessen werden, dass sie dem Zöglinge immer noch als gutgemeinte Warnung erscheinen und nicht dauernden Widerwillen gegen den Erzieher erregen. Die Empfindungsweise des Individuums kommt hier hauptsächlich in Frage.

Ferner will die Erziehung nicht, wie die Regierung, durch Strafen ein bestimmtes Quantum von Wehe auf *irgend eine Weise* erwidern, sondern die *natürlichen Folgen* menschlicher Handlungen nachahmen (indem z. B. dem Lügner das Vertrauen entzogen wird ꝛc.), weil die Erziehung den Zögling schon früh so bestimmen soll, wie er sich bei reiferer Erfahrung, vielleicht durch Schaden gewitzigt, selbst bestimmt finden würde.

Die Zucht kann nicht anders, als in Verbindung mit dem Unterrichte ihr Werk vollführen. Namentlich sind später die Schüler über die sittlichen Ideen zu belehren.

Liebe und *Autorität* sind auch die Voraussetzungen zur Anwendung der Erziehungsmaßregeln. Mit Eintritt der Selbsterziehung des Zöglings zieht sich die Zucht allmählich zurück.

Summa *aller Erziehungsmaßregeln*:

Die Zucht soll 1. *halten* (*anhalten* — zum Rechten, das angefangene Gute *erhalten* — und vom Bösen *abhalten*, Leichtsinn bekämpfen), 2. *bestimmen* (veranlassen, daß der Zögling wähle unter dem, was er *dulden*, *haben* und *treiben* wolle), 3. *regeln* (feste Vorsätze, Maximen, Grundsätze herausbilden), 4. das *Gemüt* in *ruhiger Stimmung* und den *Geist* in *klarer Auffassung erhalten*, 5. das Gemüt teilweise durch *Beifall* und *Tadel* bewegen und 6. zur rechten Zeit *erinnern* und *Verfehltes berichtigen*. — —

Welches ist denn nun der *Hauptinhalt* der ganzen *Herbartschen Pädagogik*? Das sagt uns der Autor selbst mit den Worten: „*Der Unterricht bildet zunächst den Gedanken-*

kreis, die Erziehung den Charakter; das Letzte ist Nichts ohne das Erste — darin besteht die Hauptsumme meiner Pädagogik."

(Über meinen Streit mit der Modephilosophie. 1814, Werke XII, S. 241.)

Zweiter Teil.

Speziellere Darstellung der wichtigsten Lehren.

Erster Abschnitt.

Das Ziel der wissenschaftlichen Pädagogik.

Wie bereits bemerkt, lautet die erste Hauptlehre der wissenschaftlichen Pädagogik: „Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und der Psychologie. Jene zeigt das Ziel der Bildung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse."

Die Philosophie ist diejenige Wissenschaft, welche durch Nachdenken über das Vorhandene und das, was sein soll, die Wahrheit zu erforschen oder Erkenntnis zu erlangen strebt. Der Teil dieser Wissenschaft, welcher über das, was sein soll, denkt und forscht, heißt, weil das Seinsollende durch das Handeln der Menschen verwirklicht wird, die praktische Philosophie, während die Philosophie, welche über das Vorhandene (die Welt, Gott, unsere Seele) denkende Erkenntnis lehrt, die theoretische Philosophie genannt wird. Das, was sein soll, ist das Gute, das Sittliche (die Tugend), und der Inbegriff wissenschaftlich geordneter Kenntnisse von demselben heißt auch die Sittenlehre oder die Ethik. Unter der praktischen Philosophie, auf welche sich Herbart stützt, ist also nichts weiter zu verstehen, als die Sitten-

lehre, welche jedem Lehrer schon aus dem Religionsunterrichte zum teil bekannt ist und in derselben auch Pflichtenlehre (enthaltend Pflichten gegen Gott, unsern Nächsten und uns selbst) heißt. Herbart kam es vor allem darauf an, den Zögling zu einem guten Menschen heranzubilden, also des Erziehers höchste und schwerste Pflichten zu erfüllen, den Zögling so zu gestalten, daß er „bändige den eignen Willen" und das Rechte und Gute vollbringe.

Wenn Herbart der Erziehung ein sittliches Endziel „die Tugend"*) (oder „die Charakterstärke der Sittlichkeit")**) steckt, so will er damit doch andere berechtigte Zwecke, welche Pädagogen und gebildete Eltern von jeher bei ihrer Erziehungsthätigkeit sich steckten und noch jetzt sich stecken, wie die Pflege der Religiosität, der Denkfähigkeit, des Gemüts und Geschmacks, oder der Aneignung bestimmter Kenntnisse und Fertigkeiten, welche das Leben in einem Kulturstaate fordert, oder der Fachkenntnisse für einen gewissen Beruf nicht vernachlässigt wissen; denn der Unterricht soll ja ein erziehender sein und als solcher Lust und Streben (= Interesse) für jedes Hohe und Herrliche, dessen die menschliche Natur fähig ist, gleichmäßig erwecken und pflegen, und in seiner „Allgemeinen Pädagogik. Göttingen, 1806" spricht Herbart es geradezu aus, daß auch die dem Leben dienenden Zwecke eine pädagogische Berechtigung haben. „Die Betrachtungsart, welche das Sittliche an die Spitze stellt, ist allerdings die Hauptansicht von der Erziehung, aber nicht die einzige und umfassende." (Allg. Pädag. S. 79.) „Weil menschliches Streben vielfach ist, so müssen die Sorgen der Erziehung vielfach sein." (S. 81.) — Herbart stellt nun (S. 83 bis 90 der allg. Pädag.) zwei Teile des pädagogischen Zwecks völlig gleichberechtigt neben einander: 1. Vielseitigkeit des Interesses, zur Erreichung der bloß möglichen künftigen Zwecke des Zöglings, 2. Sittlichkeit, zur Erreichung der notwendigen Zwecke des Zöglings. Die Pflege der Sittlichkeit schließt allerdings die des Denkens und Fühlens mit ein und setzt sie als Bedingungen voraus; denn sittlich im höheren Sinne kann nur die Person sein, welche Einsicht, denkende Beurteilung, Gemüt und Geschmack erlangt hat.

*) „Tugend ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks." Herbart, Umriß pädagogischer Vorlesungen. § 8.

**) Man drückt den Zweck der Zucht durch die Worte aus: „Charakterstärke der Sittlichkeit." Umriß der pädagogischen Vorlesungen. § 141. S. 119.

Freilich werden hier manche Nicht-Herbartianer, welche gewohnt sind, in der Pädagogik von einer intellektuellen, ästhetischen, moralischen und religiösen, ferner von einer theoretischen und einer praktischen (Berufs-) Bildung zu hören, frappiert, wenn sie in der wissenschaftlichen Pädagogik den Satz verkündigen hören: „Tugend ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks.“ Sie erklären diese Behauptung für eine Übertreibung und sagen: „Wenn wir die Kinder lesen und schreiben, die Jünglinge Latein und Mathematik lehren und sie 8 Jahre lang damit abmühen, so hat das mit der Sittlichkeit nichts zu schaffen; denn ein Mensch wird dadurch nicht edler und besser, daß er einen Brief lesen oder eine Quittung schreiben lernt. Die Römer können uns wohl Intelligenz, Lebensklugheit, Geschmack, nie aber den Kern der Tugend, die christliche Liebe, lehren und vorleben, ebensowenig wie das bloße Erlernen irgend einer fremden Sprache unsern sittlichen Willen läutert und veredelt. Die Mathematik lehrt uns wohl denken, übt uns im Messen, Zählen und Rechnen, lehrt uns unsere Grundstücke ausmessen, dient unserer intellektuellen Naturauffassung, schleift den Verstand u. s. w.; aber tugendhafter macht sie uns direkt nicht. Intelligenz hat auch vermöge ihres unbedingten Wertes eine selbständige Existenz und Pflege zu beanspruchen, da ja auch die theoretische Philosophie, die Königin der Wissenschaften, eine von der Moral unabhängige Stellung beansprucht und überall erlangt“ u. s. w. u. s. w.

Man kann solche Ansichten aus der sogenannten „pädagogischen Diaspora“ schwer gründlich beseitigen, und Herbart, welcher bei seinen Vorlesungen eine lange Reihe von Jahren hindurch Niemeyers Pädagogik zu Grunde legte und sie zum Studium empfahl, hätte vielleicht besser gethan, wenn er auch später bei der Lehre dieses tüchtigen und klaren Pädagogen, welcher die Tugend wohl für das höchste, aber nicht das einzige Ziel der Erziehung erklärt,*) wie früher in der allgemeinen Pädagogik, einfach stehen geblieben

*) „A. H. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts.“ 3. Aufl. 1799 bis 1806. Teil I.— sagt: „Alles, was dem Menschen zur Entwicklung seiner in ihm schlummernden Kräfte verhilft, und das aus ihm bildet, was er zu werden fähig ist, kann man seine Ausbildung oder seine Erziehung in der weiteren Bedeutung des Wortes nennen.“ (S. 4.) „Der Unterricht unterscheidet sich also hauptsächlich darin von der Erziehung, daß er es recht eigentlich entweder mit dem Erkenntnis-

wäre und sich nicht von dem wissenschaftlichen Streben, alle Mittel und Thätigkeiten der Erziehung unter einen pädagogischen Hut zu bringen, d. i. alle pädagogischen Bestrebungen aus einem Prinzipe (dem der Sittlichkeit) abzuleiten. Dadurch wird der Sache hie und da Gewalt angethan; wer ein Prinzip allein verfolgt, gerät leicht in Gefahr, einseitig zu werden und andere berechtigte Forderungen unerfüllt zu lassen.

Doch wollen wir hier diesen Punkt verlassen, weil wir nicht beabsichtigen, den Meister hier zu kritisieren, sondern seine Lehren zu verdeutlichen. Die pädagogische Wissenschaft muß doch versuchen, das Viele aus Einem abzuleiten, und so verdient Herbarts Streben immerhin Anerkennung.

Wollen wir unser Ziel, Sittlichkeit des Zöglings, erreichen, so müssen wir auf denselben einwirken, ihn leiten, unterrichten, seine Gesinnung bilden, den Willen kräftigen und aufs Gute lenken, kurz, alle die Mittel und Wege verfolgen, welche auf seine Seele anregend, bildend, veredelnd einwirken. Die Wissenschaft, welche uns das zu bildende Objekt, die menschliche Seele, kennen lehrt, ist aber die Psychologie oder die Seelenlehre. Herbart hat darum vollkommen recht, wenn er als die zweite Säule, auf welcher die

---

vermögen, oder mit der Hervorbringung gewisser mechanischer Fertigkeiten zu thun hat, indes die Erziehung sich auf alle körperlichen und geistigen Vermögen bezieht." (S. 5.) „In der Seele bedarf dieser Ausbildung der Verstand, das Gefühl, der Wille. So entsteht die intellektuelle, die ästhetische und die moralische Erziehung." (S. 16.) „Der Zweck der Erziehung wird am vollkommensten erreicht, wenn aus dem Zögling ein guter Mensch hervorgeht. Er ahnet, ohne sich der Gründe deutlich bewußt zu sein, daß Sittlichkeit und Tugend das Höchste in der menschlichen Natur, und die Annäherung an das Ideal der Tugend das ist, wodurch der Mensch allein einen wahren Wert bekommt." (Seite 12 und 13.) „Es muß der höchste Grundsatz aller Erziehung bleiben: alle Kräfte des Menschen so zu entwickeln und auszubilden, daß dadurch die letzte Bestimmung des Menschen zur Sittlichkeit am vollkommensten erreicht werde." (S. 13 und 14.) „Der letzte und edelste Zweck aller Erziehung wird erreicht sein, wenn die Vollkommenheit der Seele durch eine harmonische Ausbildung ihrer sämmtlichen Kräfte, zur freien Wirksamkeit der Vernunft, unter dem beständigen Einfluß reiner Sittlichkeit möglichst befördert ist." (S. 74.) — Hienach ist dem bewährten Pädagogen Niemeyer die Bildung der Intelligenz und des Geschmacks nicht ein Mittel zur Bildung der Tugend, sondern die intellektuelle und die ästhetische Bildung haben, wie die moralische, eine Art selbständiger und coordinierter Stellung. Tugend ist wohl das wertvollste, höchste und letzte Ziel, aber nicht das einzige und nicht, wie bei Herbart, das Ganze der Erziehung.

Pädagogik sicher fußen kann, die Psychologie aufstellt. Mehr als jeder andere Pädagog stützt er jeden großen und kleinen Schritt, jeden Unterrichtsgegenstand, jeden Lehrgang, jede Methode, jede Lektion, jede Unterrichtsform, jede Zuchtmaßregel auf die Lehren der Psychologie, und darin besteht eben mit seine noch nicht übertroffene Größe. Ein weiteres Moment seines Ansehens besteht sodann darin, daß er als echter Baumeister zu diesen beiden Säulen, Sitten- und Seelenlehre, nicht von fremden Händen erbaute Werke benutzte, sondern durch Fleiß und Selbstthätigkeit sie auch selbst schuf.

Wir wollen uns jetzt noch mit den Hauptpunkten der Herbartschen Ethik beschäftigen. Es ist ja richtig, daß es schon vor Herbart Sittenlehren gegeben hat, nach welchen unser Volk und die Jugend recht wohl erzogen werden können, und wollte Gott, daß ihre Gebote von allen Leitern und Geleiteten, von allen Erziehern und Zöglingen stets streng befolgt worden wären und immer befolgt würden! Haben wir nicht in den zehn Geboten, in den Lehren der Propheten, Christi und der Apostel, z. B. in der Bergpredigt, in Pauli I. Korinth. 13 über die christliche Liebe, ferner in allen Kanzelvorträgen und christlichen Religionsbüchern, besonders im Kapitel von den allgemeinen und besonderen Nächstenpflichten, eine vortreffliche Sittenlehre, welcher nichts weiter als gehorsame Jünger fehlen? — Gewiß. Weiter lehrten auch die Philosophen die Moral. Der Schottischen Schule der Moralphilosophie galt schon das Wohlwollen gegen alle Menschen sowohl für den Grund der Pflichten, als der wahren Glückseligkeit. Immanuel Kant, der Weise von Königsberg, lehrte: „Handle so, daß die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Grundsatz einer allgemeinen Gesetzgebung gelten kann," oder: „Behandle die andern so, wie du von ihnen behandelt sein willst. Handle uneigennützig. vernunftgemäß!" — Fichtes Moralprinzip lautet: „Handle nach deinem Gewissen." Herbart gebürt aber das Verdienst, daß er das Gute, welches viele Seiten hat, allseitig, gründlich und klar zeichnet und, die dabei möglichen Verhältnisse des Willens erschöpfend, sämtliche Grundsätze entwickelt und systematisch zusammenstellt, welche der Erzieher und der Zögling ins Auge zu fassen haben, wenn sie ihre gemeinsame Aufgabe lösen wollen. Dadurch wird der Weg zum

Ziele erleuchtet und erleichtert. Der von Herbart bei seiner Untersuchung eingeschlagene Weg ist sowohl der der Ableitung aus der Erfahrung, als auch der des abstrakten Denkens und Forschens über den menschlichen Willen (der der Spekulation).

Herbart stellt fünf Grundlehren auf und nennt sie, weil sie die Musterbilder von dem enthalten, was sein oder geschehen soll, die sittlichen Ideen; wer sie befolgt, ist ein guter Mensch und, wenn er sie mit starkem, konsequentem Willen durchführt, ein edler Charakter.

Wir wollen nun versuchen, diese Ideen durch Beispiele zu illustrieren.

Zweiter Abschnitt.

Die fünf praktischen Ideen.

Erstes Kapitel.

Anwendung der praktischen Ideen auf einzelne Personen Ursprüngliche Ideen.

1. Die innere Freiheit.

Beispiele. a) Dein Freund ist dem Trunke ergeben, du stellst ihm das sittlich Verwerfliche dieses Lasters vor; er ist auch davon überzeugt, daß die Trunksucht ein Laster ist, und dennoch betrinkt er sich wieder.

b) Als junger Mensch stahl J. J. Rousseau in einer adeligen Familie ein schönes seidenes Band, wie er in seinen Bekenntnissen selbst erzählt. Um den auf ihn fallenden Verdacht von sich abzulenken, bezichtigte er vor der ganzen Familie ein schuldloses Mädchen, eine Dienerin, dieses Vergehens. Rousseau hielt Diebstahl, Lüge, Verleumdung, wie wir aus seiner später eintretenden Reue sehen, für unrecht.

c) Pilatus. Obwohl er von Christi Unschuld überzeugt war, ließ er den Schuldlosen doch kreuzigen.

d) Ein reicher Mann, welcher, wegen grober Fälschung angeklagt, in Untersuchungshaft sich befindet, bietet einem armen, tief in Schulden geratenen Gefängniswärter 10000 Mark, wenn er ihn entfliehen lasse. Letzterer könnte sich mit einem Male aus der Not retten; allein die That widerspricht seiner besseren Überzeugung; darum lehnt er das Anerbieten ab.

Die Handlungen unter a), b) und c) mißfallen, weil das Wollen der aufgeführten Personen mit ihrer sittlichen Einsicht oder ihrer besseren Überzeugung in Widerspruch steht. Das Wollen des unter d) genannten armen Mannes gefällt hingegen unbedingt und allgemein, weil es mit dessen Überzeugung (eigenem Vorbilde) harmoniert.

Auch das unselbständige Befolgen fremder Einsicht, selbst wenn sie gut ist, gefällt nicht so, als die Befolgung der eigenen Einsicht. Wer etwas will ohne eigenes sittliches Urteil, dem fehlt ein wesentliches Erfordernis der sittlichen Würde, und er befindet sich noch im Zustande der Unmündigkeit.

Die in einem Vernunftwesen oder in einem Bewußtsein stattfindende Übereinstimmung des Wollens mit der sittlichen Einsicht (dem eigenen Vorbilde) oder die Überzeugungstreue — im Gegensatze zu Stumpfsinn, Mangel an eigenem Urteil, Gesinnungslosigkeit und Handeln gegen seine Überzeugung — heißt innere Freiheit, und zwar deshalb, weil ein solcher Wille, welcher seiner bessern Einsicht (der Stimme des Gewissens) folgt, von der Herrschaft niederer Begehrungen, Neigungen und Affekte, von der Macht des Bösen sich frei macht und somit selbständig ist. Man will, wenn man innerlich frei ist, das, was die sittliche Einsicht billigt, und unterläßt, was sie mißbilligt.

Die innere Freiheit ist die erste Norm für unser Wollen; um sie zu gewinnen, werden unser Wille und unsere sittliche Einsicht, als dem Ursprunge und Kerne des Willens, mit einander verglichen oder beide zu einander in Beziehung gesetzt. — Diese Idee der innern Freiheit hat nur einen formalen Wert; sie weist auf die andern Ideen, welche die sittliche Überzeugung des Menschen bilden: die des Wohlwollens, des Rechts und der Vergeltung hin. Ein

Dieb aus Überzeugung soll erst seine Überzeugung ändern und dann erst diese Idee befolgen, wenn er sittlich handeln will.

2. Die Vollkommenheit.

a) Ludwig XVI. von Frankreich (1774 bis 1793) war ein gutmütiger Mann, welcher das Gute wollte und Wohlwollen für das französische Volk hegte; allein er zeigte einen schwachen Willen. Bald gehorchte er den Forderungen seiner Hofpartei, bald denen des Volkes. Er berief den Minister Necker als Retter des Landes, dann entließ er ihn wieder auf Drängen des Hofs; später nahm er ihn wieder an, um ihn nochmals zu entlassen, und so fort. Geschichtsschreiber nennen ihn ein schwankes Rohr.

b) Die drei Jäger in Uhlands Gedicht, welche den weißen Hirsch jagen wollten. Sie besaßen ein träumerisches Wesen und ein schwaches Wollen.

c) Hamlet in Shakespeares Tragödie nahm sich vor, den Mord seines Vaters an den Missethätern zu rächen. Vor Träumen und Grübeln kommt er nicht zur That.

d) Napoleon I. führte durch seinen Willen großartige Feldzüge ins Werk. Nach der furchtbaren Niederlage in Rußland (1812) gab er seine Sache nicht für verloren, sondern erschien (im Frühling 1813) aufs neue auf dem Wahlplatze. Ganz Europa hat er später gegen sich — er geht auf die ihm wiederholt gestellten Friedensbedingungen nicht ein. — Er setzt in seinem Reiche auch große Reformen durch, sorgt für die Gesetzgebung (Code Napoleon), für Wissenschaft und Kunst. Er war nicht nur ein tüchtiger Feldherr, sondern auch ein großer Regent und Gesetzgeber, ein genialer Mann.

e) Der Johanniterritter in Schillers Ballade: „Der Kampf mit dem Drachen“ setzt die Liebe seines Vorgesetzten, seine Stellung, ja sein Leben, kurz alles daran, den Drachen zu töten.

f) Odysseus, Julius Cäsar, Friedrich der Große.

Das unter a, b und c bezeichnete Wollen mißfällt, weil es schwach war, das unter d, e und f vorgeführte gefällt, abgesehen von der Güte der That, durch seine Stärke, durch die Willens- und Thatkraft als solche, sowie durch seine Vielseitigkeit und die in seinen einzelnen Strebungen sich zeigende Überein-

stimmung. Das letztere Wollen gefällt besser, als das erstere, weil es vollkommner ist.

Schon in einer Person können verschiedene Willensregungen auftreten: einerseits innerlich kräftige, vielseitige und zu einem Zwecke zusammenstimmende, andererseits schwächliche, einseitige und sich widersprechende. Die ersteren gefallen besser, weil sie vollkommner sind oder der Idee der Vollkommenheit entsprechen. Diese vergleicht das Wollen in einer Person in Hinsicht auf innere Stärke (Intensität), Größe oder Umfang (Extension) und deren Zusammenwirken zu einem Ziele (Konzentration), also nach der Quantität mit einem andern, welches in dieser Beziehung nicht so vollkommen ist. Wer also kräftige, reiche und zu einem Ziele zusammenfassende Strebungen zeigt, hat ein vollkommnes Wollen (vollkommen in Hinsicht der Quantität). Vollkommenheit bedeutet hier nicht den Inbegriff aller guten Eigenschaften im höchsten Grade, sondern das Kommen zum Vollen oder zu seiner Fülle.

Auch die Idee der Vollkommenheit hat noch keinen eigentlichen sittlichen Inhalt; sie ist nur formale Idee.

In der wissenschaftlichen Pädagogik beschränkt man übrigens die Idee der Vollkommenheit nicht bloß auf den Willen im eigentlichen Sinne, sondern alles, was mit demselben im Zusammenhange steht, also zu ihm hinführt oder von ihm ausgeht, wie geistige Kraft (Intelligenz), geistiges Leben, Klarheit des Kopfes, Tapferkeit u. s. w. unterliegt der Beurteilung nach der Idee der Vollkommenheit. Lebhafte Naturen, geistesgewandte, geistig frische und klare Köpfe sind den matten, leblosen Naturen, den steifen, schlaffen und träumerischen Köpfen vorzuziehen. Intelligenz, geistige Kraft und Frische sind auch in der That der Boden, aus welchem Religiosität, wissenschaftlicher Sinn und ideales, sittliches Streben erst hervorsprossen können.

3. Das Wohlwollen.

a) Jonathans Gesinnung gegen David.

b) Der barmherzige Samariter.

c) Christus selbst. Er sorgt für Arme und Kranke, für seine Mutter noch am Kreuze und für das Seelenheil der Menschen.

d) Die ersten Christen. Sie sind ein Herz und eine Seele.

e) Absalom. Wollte seinen Vater vom Throne stoßen.

f) Ein Geschäftsmann freut sich, wenn sein Konkurrent große Verluste hat; ersterer nimmt sich vor, dem letzteren die Kundschaft zu entziehen.

Die unter a bis d genannten Personen beweisen ihrem Nächsten reine Güte, herzliche Liebe; ihr Wollen wirkt dem des andern nicht hemmend entgegen, wie bei e und f, sondern versenkt sich in den fremden Willen, fördert, unterstützt ihn nach Kräften. Es ergiebt sich die Idee des Wohlwollens, das heißt die unmittelbare Hingabe des eigenen Wollens an das, auf ihr wahres Wohl gerichtet gedachte Wollen einer andern Person.

Die Idee des Wohlwollens, der Kern aller sittlichen Ideen und die Sonne des Lebens, weil sie die Menschen am meisten veredelt und man ihr in der Moral wie im Leben den höchsten unbedingten Beifall zollt, birgt die höchste Tugend in sich; das Mitleid und die Mitfreude (die sympathetischen Gefühle) sind ihre Quellen. In der Idee des Wohlwollens werden die Willen zweier Vernunftwesen mit einander verglichen.

4. Das Recht.

a) Ein Gartenbesitzer pflanzt in seinen Zaun einen Baum. Dieser breitet seine Wurzeln und Äste auf des Nachbars Gebiet aus. Beide verlangen die Früchte, der erste, weil er den Baum gepflanzt, der zweite, weil der Baum aus seinem Besitztum Nahrung ziehe und es schädige. Was entsteht? Streit. Dieser aber und das ihm zu Grunde liegende Übelwollen mißfallen; den Streit soll man darum vermeiden oder baldmöglichst schlichten. Wodurch? Daß beide Teile friedfertig sind, sich verständigen oder das Recht feststellen lassen und dem Ausspruche des Richters Folge leisten.

b) Zu demselben Resultate gelangen wir, wenn wir ein zweites Beispiel aus der alten jüdischen Geschichte, König Ahab und Naboth, betrachten. Ahab wollte Naboths Weinberg durch Tausch oder Kauf an sich bringen, um sich einen Gemüsegarten daraus herrichten zu lassen. Naboth verweigert entschieden das Abtreten seines Eigentums. Da läßt Ahabs Gemahlin den Naboth fälschlich eines Verbrechens anklagen, ihn verurteilen und steinigen, dann nimmt Ahab den Weinberg ohne weiters in Besitz. Dadurch verstößt er gegen die Idee des Rechts.

Die sittliche Forderung, den Streit zu vermeiden oder wieder auszugleichen, heißt die Idee des Rechts; sie gebietet, friedlich und rechtlich zu sein. Im Streite tritt das Wollen verschiedener Personen einander hindernd oder feindlich entgegen. Die Idee des Rechts ist auf die Wegschaffung dieses mißfälligen Verhältnisses zweier Willen fühlender Wesen gerichtet. Das mißfällige Willensverhältnis, welches die Idee des Rechts ergiebt, beruht auf einem Zusammentreffen zweier Willensbestrebungen verschiedener Personen in einem gemeinsamen Gegenstande.

5. Die Vergeltung (von Herbart Billigkeit genannt).

a) Jesus heilt zehn Aussätzige; neun danken ihm nicht, einer nur dankt ihm.

b) Der Feldhauptmann Joab ersticht den Königssohn Absalom im Verlaufe des Kampfes, der entstand, weil Absalom sich gegen seinen Vater, den König David, empört hatte.

Zu a) Jesus hat den zehn Aussätzigen eine Wohlthat erwiesen neun derselben vergelten sie nicht, es ist dies unsittlich gehandelt. Der eine aber sucht sich durch Worte des Dankes erkenntlich zu beweisen. Es gefällt dies unserm sittlichen Urteile.

Zu b) Absalom fügt seinem Vater absichtlich eine Übelthat zu und verursacht den Tod vieler Menschen. Bliebe seine That ungerochen, so würde dies allgemein mißfallen. Eine Bestrafung des Frevlers ist eine sittliche Forderung, wenn wir auch die That Joabs nicht ganz rechtfertigen können, weil dieser keinen Auftrag zur Bestrafung Absaloms, sondern im Gegenteil die Weisung erhalten hatte, mit dem Knaben Absalom fein säuberlich zu verfahren, und wenn dem Vater David und uns auch die Todesstrafe als zu hart erscheinen dürfte in Anbetracht der jugendlichen Unbesonnenheit des Thäters.

Ein absichtliches Wohl oder Wehe, welches einer andern Person zugefügt wird, also das absichtliche Eingreifen des einen in den Willen des andern soll vergolten — belohnt oder bestraft — werden; dies verlangt die Idee der Vergeltung. Nur verbietet das Gewissen, selbst Böses mit Bösem zu vergelten, d. i. Rache, Selbsthilfe zu üben, Richter in eigener Sache zu sein. Die Idee der Vergeltung setzt voraus, daß ein Wille auf eine andere Person thätlich eingewirkt hat.

Wer ist nun nach Herbart ein guter Mensch?

Antwort: Wer diese fünf Ideen in ihrer Gesamtheit befolgt; also: wer nach seiner eigenen Überzeugung den kräftigen Willen hat, andern reine Herzensgüte zu beweisen, den Streit zu meiden oder zu beseitigen, rechtlich zu handeln und empfangene Wohl- und Übelthaten zur Vergeltung zu bringen. Die Übereinstimmung des gesamten Wollens mit der durch die Gesamtheit der sittlichen Ideen bestimmten Einsicht heißt nun Tugend. Es ist nicht eine Tugend gemeint, z. B. die Rechtlichkeit, die Herzensgüte, sondern die ganze Fülle der sittlichen Gesinnung und Handlungsweise.

Ein tugendhafter Mann ist z. B. nach den Mitteilungen der Bibel schon im alten Testamente Abraham; denn er handelte nach seiner eigenen inneren Überzeugung (Idee der inneren Freiheit); sein Wollen und Handeln waren kräftig und vielseitig, z. B. weit kräftiger, als das seines Neffen Lot, da Abraham sogar des Nachts kämpfte (Idee der Vollkommenheit); er war nicht eigennützig, wie Lot, sondern bewies diesem, indem er ihm die besten Weideplätze überließ und ihn aus der Gefangenschaft der vier Babylonierkönige befreite, reine Herzensgüte; — auch gegen den König Bera bewies Abraham sich uneigennützig und liebevoll, indem er von dessen Eigentum nicht einen Faden noch Schuhriemen behielt, obwohl er durch die Zurückeroberung desselben Anspruch auf den Besitz gehabt hätte (Idee des Wohlwollens); er haßte und vermied den Streit, indem er zu Lot sprach: „Laß nicht Streit sein zwischen mir und dir und meinen und deinen Hirten, denn wir sind Gebrüder. Stehet dir nicht das ganze Land offen? Willst du zur Linken, so will ich zur Rechten" u. s. w. und mit den weniger wertvollen Weideplätzen vorlieb nahm (Idee des Rechts), während die Babylonierkönige dadurch, daß sie ohne allen Grund die Bewohner des Thales Siddim ausplünderten und Beute machten, also sich widerrechtlich fremdes Eigentum aneigneten, gegen die Idee des Rechts verstießen; endlich war der Kampf Abrahams gegen die Babylonierkönige, da er sich und seine Freunde gegen räuberische Feinde verteidigte, sittlich erlaubte Notwehr. Dieser Kampf stimmt auch ganz mit der Idee der Vergeltung überein, insofern durch denselben die von den vier Königen verübten Übelthaten geahndet wurden. Auch der Priester Melchisedeck, welcher als Ausdruck seines Dankes den ermatteten

Kriegern Abrahams Speise und Trank zur Erquickung darbietet und Abraham seinen Segen erteilt, ist ein schönes Beispiel, wie man nach der Idee der Vergeltung handeln soll.

Abraham war durch seine Gesinnung, sein Wollen und Handeln, wie die Schrift sich ausdrückt, ein Mann nach dem Herzen Gottes, und solche Männer sind auch nach den fünf praktischen Ideen sittliche Vorbilder oder ethische Ideale.

Herbart stellt nun als Ziel der Erziehung nicht die Sittlichkeit, sondern „die Charakterstärke der Sittlichkeit" hin, das heißt: im Zöglinge soll ein im Dienste sittlicher Ideale stehender starker, konsequenter Wille entwickelt, also ein sittlicher Charakter herangebildet werden; hierin liegt die höchste Aufgabe des Unterrichts und der Zucht, und dieses Ziel muß unablässig in jeder Lehrstunde und bei allen Thätigkeiten und Maßregeln des Lehrers und Erziehers im Auge behalten werden.

Die Aufgabe, einen sittlichen Charakter im Zöglinge heranzubilden, schließt auch die Forderung, eine Persönlichkeit auszubilden, in sich; nach derselben sollen*) unsere aus eigener Überzeugung hervorgehenden Handlungen nicht zusammenhangslos, nicht aus plötzlichen Antrieben hervorgehen, sondern die bestimmte Folge einer bleibenden guten Gesinnung sein. An diesem Ziele hindert nun den Menschen seine sinnliche Natur; denn nach Paulus widerstreitet das Gesetz in den Gliedern (die Naturtriebe, die Sinnlichkeit) dem Gesetze in unserm Gemüte. Der Mensch soll es nun dahin bringen, daß er nicht in jedem einzelnen Falle seine sittlichen Handlungen erst sich abringe, das Gute soll zur kampflosen Fertigkeit werden. Diese Sittlichkeit soll sich aber im Menschen nicht so verwirklichen, daß jeder seine eigentümliche Natur erst töte, um so zu sagen ein allgemeiner sittlicher Mensch zu werden. Mit nichten! Der Charakter soll in die individuelle Natur gepflanzt und der Individualität möglichste Schonung und Achtung erwiesen werden. Sonach ist das Studium der Individualität jedes Zöglings die Pflicht des gewissenhaften Erziehers.

Interessant und lehrreich ist es, den Meister zu belauschen, wie er seine Ideen gewinnt. Aus oben besprochenen Beispielen ersehen

*) Vergl. hier auch die praktische Philosophie von Hermann Lotze, welcher Herbarts Sittenlehre fortgebildet und in manchen Punkten modifiziert hat.

wir, daß im wesentlichen immer ein Wille mit einem zweiten Willen in Beziehung gesetzt wird; nur einmal, zur Gewinnung der Idee der inneren Freiheit, war statt des einen Willens die sittliche Einsicht (als der Keim des Willens) gesetzt. Beim Suchen der zwei ersten Ideen (innere Freiheit und Vollkommenheit) sind diese beiden Willen noch in einer und derselben Person. Bei dem Suchen der drei andern Ideen (Wohlwollen, Recht, Vergeltung) wird der Wille zweier Personen mit einander verglichen; zwei verschiedene Willen können entweder einander unterstützen (Wohlwollen), oder sie stehen sich feindlich entgegen (Streit — Recht), oder der eine Wille fügt dem andern etwas Gutes oder etwas Böses zu (Vergeltung). Damit sind alle Verhältnisse, in welcher der Wille zu einem andern treten kann, erschöpft, und die daraus gewonnenen Ideen müssen alle Fälle menschlichen Wollens und Handelns umfassen.

Man beachte ferner, daß wir immer vom Willen, nicht vom Handeln oder Thun gesprochen haben. Zur Auffindung der sittlichen Ideen ist nur das Wollen ins Auge zu fassen. Herbart führt uns damit in die geheime Werkstatt der menschlichen Thaten, in die Seele ein. Für die Beurteilung einer Handlung, ob sie gut oder böse, recht oder unrecht sei, kommt es vor allem auf den Willen an. Jemand will den brennenden Zunder in die Scheune des Nächsten werfen; jedoch durch einen Zufall wird er von der Ausführung der That abgehalten. — Ein Mann hat sich vorgenommen, in ein Haus einzusteigen und dessen Besitzer zu bestehlen; als er sich zum Vollzug der That anschickt, wird er plötzlich so krank, daß er von ihr absteht. In beiden Fällen gelangte die That nicht zur Ausführung; das ist vor dem Tribunale der Moral ziemlich gleichgiltig. Das Wollen war schlecht, obwohl dasselbe nicht zur That fortschreitet; wenn wir auch zugeben müssen, daß ein schlechtes Wollen, das wirklich bis zur That gelangt, noch schlechter ist, als ein solches, welches noch innehält. Wohlwollen, rechtliche, dankbare Gesinnung sind sittlich gut und löblich, Übelwollen, ungerechte, undankbare Gesinnung dagegen sittlich verwerflich, auch wenn sie nicht vom Wollen zur That übergehen.

Wie setzt unser Philosoph nun bei der Betrachtung der Willensverhältnisse seine Forschung fort? In jedem Verhältnisse liegen immer zwei Fälle vor, welche der sittlichen Beurteilung unterworfen

werden, indem gefragt wird: Mißfällt dies unbedingt und allgemein, d. h. sowohl dem einfältigsten kindlichen Gemüte, wie dem feingebildeten Geiste gleichsehr, oder gefällt es unbedingt und allgemein? So fragt man bei der ersten Idee: Gefällt die Harmonie, oder die Disharmonie von sittlicher Einsicht und Wollen? — Antwort: die Harmonie unbedingt und allgemein. Bei der zweiten Idee: Gefällt ein starker, oder ein schwacher Wille? Antwort: ein starker stets, u. s. w. So gewinnt der Forscher sittliche Urteile, und aus denselben bildet er sittliche Begriffe oder Normen, welche zu befolgen sind, z. B. Harmonie zwischen Wollen und Einsicht, und diese heißen dann Ideen. Herbart sucht die möglichen Ideen nicht, wie z. B. Dr. Landmann in einer neuern Schrift,*) auf analytischem Wege, sondern mehr auf synthetischem.

Bemerken will ich noch, daß von mehreren Seiten der Idee der Vollkommenheit die selbständige Geltung abgesprochen oder bestritten worden ist, so z. B. von Hartenstein, weil der leere Begriff der Vollkommenheit die Würde einer sittlichen Norm nicht verdiene; er will statt der Idee der Vollkommenheit nur den Begriff des Vollkommnen, welcher jedoch die Würde einer Idee nicht habe, gelten lassen. Allihn hat in seinem Werke: „Die Grundlehren der allgemeinen Ethik.“ Leipzig, 1861, S. 138 ff. Hartensteins Ansicht widerlegt und sich gegen die Streichung der Idee erklärt; ebenso Ziller in seiner „allgemeinen philosophischen Ethik“ (Langensalza, 1880), S. 265–270. Ein Schüler Herbarts, Scheibert, wollte zur Fortbildung der Herbartschen Ethik noch eine sechste Idee, die der Frömmigkeit, hinzugefügt wissen; allein Ballauf hat in den „Monatsblättern für wissenschaftliche Pädagogik“ von Ziller und Ballauf, Leipzig, 1865, S. 106 ff. Scheiberts Forderung gründlich widerlegt; er sagt unter anderm, daß die Frömmigkeit praktisch wohl mit der Sittlichkeit von selbst sich verbinde, wie dies Ziller nachgewiesen habe, daß es indes nicht gerechtfertigt sei, die Scheibertsche sechste Idee mit den fünf Herbartschen in eine Linie zu stellen, weil sie nicht, wie die andern fünf, eine unmittelbare Beurteilung des Wollens darbiete.

Was die religiöse Seite der Erziehung betrifft, so war allerdings die Religion für den Philosophen Herbart ein

*) Dr. med. Landmann, Hauptfragen der Ethik. Leipzig, 1874.

wichtiges Mittel für die Erziehung: die moralische Bildung soll in der Erziehung mit der religiösen verbunden und das religiöse Interesse oder die innige Verbindung des Menschen mit Gott, die Frömmigkeit, soll sorgfältig gepflegt werden. Nach Ziller*) muß, wie oben schon hervorgehoben, mit der moralischen Bildung die religiöse verbunden werden, weil das Sittliche, wiewohl es in seinen Grundbegriffen an sich giltig ist und auch ohne Beziehung auf Gott festgestellt werden muß, nur unter Mitwirkung des höchsten Wesens möglich und wirklich werden kann, weil nur die religiösen Ideen: „das Gute schreitet im großen und ganzen zuverlässig fort, die Ausführung des Vernünftigen gelingt zuletzt doch, Gott ist eine sichere Stütze für das Gute" rc. — einem sittlichen Charakter die Kraft geben, und weil überdies das Hinzutreten einer höchsten Autorität zu den sittlichen Geboten deren Eindruck auf den Zögling verstärkt. So „nimmt das Sittliche ganz von selbst zugleich eine religiöse Form an."

Wie aber, wenn die Ideen unter einander in Widerstreit geraten? wenn also mir die eine Idee etwas gebietet, was die andere mir verbietet? — Dann muß die eigene sittliche Überzeugung alle Momente erwägen und entscheiden; zwei Ideen überstimmen dann wohl die dritte. Uneigennütziges Wohlwollen, edle Dankbarkeit stehen sicher stets höher, als das bloße kalte Recht.

Beispiel. Ein Sohn hat seinem Vater ein Kapital von 300 Thalern geliehen. Der letztere wird für fallit erklärt, der Sohn kann ihn retten, wenn er auf seine Forderung Verzicht leistet. Nach der Idee des Rechts kann der Sohn auf Zahlung dringen; aber die Idee des Wohlwollens und der Dankbarkeit verlangen das Opfer von dem Sohne und überstimmen die Idee des Rechts.

Übrigens kommen sogenannte Kollisionsfälle der Pflichten bei jedem moralischen Systeme vor. Ob ein Schiffbrüchiger, welcher einen Balken, der nur eine Person trägt, zur Rettung erfaßt hat, eine zweite Person, welche denselben Balken benutzen will, ins Meer stoßen darf oder nicht, kann weder Kant noch Herbart sofort entscheiden. Alle sittlichen Kollisionen lassen sich durch kein sittliches System rein lösen.

---

*) Ziller, Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. S. 26—27. In der 2. Aufl. (Allg. Pädagogik) von 1884. S. 31 u. 32.

Vergleichen wir die sittlichen Ideen Herbarts mit den sittlichen Wahrheiten des Christentums und dem sittlichen Wandel des Erlösers, so finden wir die innige Übereinstimmung zwischen Wissenschaft und göttlicher Offenbarung. Vergl. Kap. 3, S. 44 ff.

Zweites Kapitel.

Anwendung der praktischen Ideen auf menschliche Gesellschaften. Abgeleitete Ideen.

Nicht nur einzelne Personen, sondern auch kleinere und größere gesellschaftliche Vereinigungen mehrerer Personen zu einem gemeinsamen Zwecke können und sollen die fünf Ideen befolgen; man muß dieselben dann auf den Begriff der Gesellschaft anwenden und entsprechend erweitern. Die dadurch gewonnenen Ideen nennt man dann abgeleitete, während jene ursprüngliche heißen. Nach den abgeleiteten Ideen sollen sich ganze Gesellschaften richten und gestalten.

So fordert die Idee der Vergeltung, daß jedes Mitglied einer größeren Gemeinschaft, z. B. des Staats, von dieser für jede Leistung (Wohl- oder Übelthat) seinen Lohn oder seine Strafe erhalte (= Lohn- und Strafsystem). Die Idee des Wohlwollens, auf die Gesellschaft angewendet, verlangt, daß jedes Glied derselben zum Wohle aller möglichst viel beitrage, daß möglichst viele Güter erzeugt und zweckmäßig verwendet werden (= Verwaltungssystem, dessen Aufgabe es ist, die menschlichen materiellen und geistigen Güter zu vermehren und gut zu verwenden). — Die Idee der Vollkommenheit verlangt, auf die Gesellschaft bezogen, da die allseitige Thätigkeit des Einzelnen zur Schwäche führen würde, Arbeitsteilung, daß jeder ein Geschäft möglichst vollkommen erlerne und tüchtig betreibe. Die Idee des Rechts verlangt von der Gesellschaft, daß sie dem Streite vorbeuge und, wenn er doch ausbricht, ihn auf das engste Gebiet beschränke und ihn schlichte; dies geschieht durch Rechtsordnung, Gerichtsverfahren und Justizbehörden (Rechtsstaat). Und die innere Freiheit fordert von einer Gesellschaft, daß jedes Mitglied deren Gesamtwillen zur Geltung bringe; ist derselbe durch die sittlichen Ideen bestimmt, so ist diese Forderung eine moralische

und führt dann zur Idee einer beseelten Gesellschaft. Sie fordert von dem Einzelnen einen solchen Grad theoretischer und praktischer Bildung, daß jedes Glied einer großen Gemeinschaft, wie der Gemeinde, der Kirche, des Staats, deren hohe Ziele und Aufgaben so verstehe und richtig würdige, daß es aus jenem Ziele die ihm obliegenden gesellschaftlichen Pflichten ableiten könne und an deren Verwirklichung mitarbeite.

Die philosophische Wissenschaft nun, welche das, was unbedingten Wert hat, also Lob und Vorzug verdient, bestimmt, feste Prinzipien der sittlichen Beurteilung und Normen für das Wollen und Handeln einzelner Personen und größerer Gemeinschaften aufstellt, heißt Ethik.

Drittes Kapitel.

Die wissenschaftliche Sittenlehre und das Christentum.

Das Christentum, wie es in der Lehre und dem Leben Jesu und der Apostel enthalten ist, stellt zwar kein wissenschaftlich geordnetes System der Sittenlehre auf; aber es enthält die reinsten und höchsten sittlichen Begriffe, und aus ihm läßt sich ein geordnetes Moralsystem bilden. Die Herbartsche Ethik, welche sich nicht auf die Glückseligkeitslehre oder den Eudämonismus (man erfülle das Gute, um leiblich und geistig sich wohlzubefinden) stützt, nimmt ebenfalls einen hohen Standpunkt ein und harmoniert im wesentlichen mit der positiven Sittenlehre des Christentums.

Wenn der Apostel Paulus in seinem Sendschreiben an die Thessalonicher (1 Thess. 5, 18) lehrt: „Seid dankbar in allen Dingen; denn das ist der Wille Gottes in Christo Jesu an euch," so harmoniert diese Lehre ganz mit der Idee der Vergeltung. Auch Christus rügt die Undankbarkeit an den geheilten 9 Aussätzigen, und über die Übelthaten der Pharisäer und Schriftgelehrten ruft er ein Wehe aus und kündet ihnen die gerechte Bestrafung an. — Wenn die Apostel weiter lehren, daß „Niemand zu weit greifen," „der Dieb nicht weiter stehlen solle," und Christus in der Bergpredigt erklärt, daß er das mosaische Gesetz nicht auflösen wolle, also niemand seinem Nächsten Schaden an seinem Eigentum und seinem Leben zufügen dürfe, ferner daß die Friedfertigen, als wahre Kinder Gottes, selig zu preisen seien, so faßt diese Lehren

unser Moralphilosoph in der Idee des Rechts zusammen. Die Idee des Wohlwollens umfaßt die christlichen Pflichten der Liebe, Güte, Barmherzigkeit und Versöhnlichkeit, wie sie Christus in den Worten lehrt: „Du sollst deinen Nächsten, wie dich selbst lieben" und „Liebet eure Feinde, segnet die euch fluchen" ꝛc. ꝛc. und Paulus im 13. Kapitel des 1. Korintherbriefes mit den Worten: „Wenn ich mit Menschen- und mit Engelzungen redete und hätte der Liebe nicht, so wäre ich ein tönendes Erz oder eine klingende Schelle!" u. s. w. so herrlich schildert und preist. — Die Idee der innern Freiheit der Ethik entspricht der Idee der christlichen Freiheit, der „Freiheit der Kinder Gottes," „der Freiheit, damit uns Christus befreit hat" (Gal. 5, 1), jenem göttlichen Gemütszustande, welcher nur durch Gottes und Christi Wort und Geist sich bestimmen läßt und in seinem Handeln sich von der Knechtschaft der Sünde, der Welt, frei zu machen sucht. —

Die Forderungen des Christentums, daß wir gegen Gott die heiligen Pflichten der Liebe, der Dankbarkeit, des Vertrauens und der Ehrfurcht erfüllen sollen, sind in der wissenschaftlichen Pädagogik in der Forderung, das religiöse Interesse zu pflegen, enthalten.

Die wissenschaftliche Ethik von Herbart, welche die Sittenlehren im letzten Grunde auf die in allen Menschen gleich lautenden sittlichen Urteile basiert, dient vor allem dazu, in dem Erzieher eine geordnete und tiefe moralische Erkenntnis zu erzeugen; damit ist indes keineswegs gesagt, daß der Lehrer sie in dieser wissenschaftlichen Fassung auch in der Schule die Kinder lehren solle. Nach unserer Meinung ist es im Gegenteil weit fruchtbarer, wenn den jugendlichen Zöglingen die Moral nach den einfachen Lehren der christlichen Religion verkündet werde, welche sich auf die einfache hohe Wahrheit gründet: „Handle nach Gottes Wort! Werde ein Kind Gottes!"

Es unterliegt ja keinem Zweifel, daß Herbart in der Theorie die religiöse Seite der Erziehung nicht gebührend gewürdigt hat. Besteht hierin gewiß ein Mangel, so müssen wir doch auch darauf hinweisen, daß Ziller denselben, namentlich in seinen Vorlesungen über allgemeine Pädagogik*) zu heben versucht hat, indem er zeigt, daß die Sittlichkeit ganz von selbst ein religiöses Gepräge

*) Ziller, Vorlesungen über allg. Pädagogik, §. 5. S. 26—30.

annehme. Zur Begründung dieser Ansicht weist Ziller darauf hin, daß Gott, als heiliges Wesen, das Vorhandensein der Sittlichkeit will; daß wir uns das Ideal der Persönlichkeit in der Geschichte nicht denken können, ohne Beziehung auf Persönlichkeiten der Religion und ohne deren Voraussetzung das Verhältnis Gottes zur Welt nicht als vollendet zu denken ist; daß ohne Zweifel der Eindruck, welchen das sittliche Ziel der Erziehung auf uns hervorbringt, durch das Hinzutreten einer höchsten Autorität noch verstärkt wird und daß das Sittliche, welches allerdings wohl an sich richtig und giltig dargestellt werden kann, doch nur durch die Mitwirkung eines höchsten heiligen und gerechten Wesens in uns, wie in der Gesellschaft zur Herrschaft gelangen kann. Gestützt auf diese Idee, stellt Ziller die religiöse Seite der Bildung in den Vordergrund und erhöht dadurch den Wert der wissenschaftlichen Pädagogik in hohem Maße.

Dritter Abschnitt.

Über den Weg und die Mittel zum Ziele.

Die Psychologie, eine Hauptstütze der Pädagogik.

Erstes Kapitel.

Mangelhaftigkeit der allgemeinen didaktischen Grundsätze der methodischen Lehrbücher.

Die allgemeinen didaktischen Grundsätze und Ratschläge, wie sie die meisten unserer Lehrbücher für die Praxis der Volksschule, die methodischen Wegweiser für Lehrer, die Schulkunden und ähnliche Werke darbieten, dürften dem gegenwärtigen Standpunkte einer fortgeschrittenen pädagogischen Wissenschaft nicht mehr völlig genügen. Schlagen wir eines der verbreitetsten derartigen Bücher: „Diesterwegs Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer“ auf, ein Werk, welches gewiß ein allgemein anerkannter Führer des

praktischen Schulmanns auf dem Unterrichtsgebiete war — und noch jetzt zur Richtschnur dient, da von demselben erst vor einigen Jahren wieder eine neue Auflage erschien: — so wird ein pädagogisch-wissenschaftliches Bewußtsein durch die uns entgegentretenden „allgemeinen didaktischen Gesetze und Regeln" nicht mehr befriedigt. Dieselben sollen sich nach Diesterweg beziehen: 1. auf den Schüler, 2. auf den Lehrstoff, 3. auf äußere Verhältnisse, Zeit, Ort, Stand u. s. w. und 4. auf den Lehrer; und ad 1. wird unter anderm gelehrt: „unterrichte naturgemäß, lückenlos, anschaulich, entwickelnd;" ad 2.: „verweile vorzüglich bei den Elementen;" „der Lehrinhalt richte sich nach dem Standpunkte, den die Wissenschaft erreicht hat;" ad 3.: „unterrichte kulturgemäß;" und ad 4.: „unterrichte mit Kraft;" „mache die Lernstoffe dem Schüler mundrecht;" „stehe nie still." — Selbst wenn der alte geehrte und gewaltige Herr noch lebte, könnte er es uns doch nicht verübeln, wenn wir zu manchen der obigen Lehren ein bescheidenes Fragezeichen uns zu setzen erlaubten; ja ich wette Hundert gegen Eins, daß den Leser dieses bei manchem der obigen Sätze, wie: „mache die Lernstoffe dem Schüler mundrecht;" „stehe nie still" — ein leises Lächeln beschleicht. Bei allgemeinen didaktischen Lehren können nur das Objekt der Bildung (der Zögling), das Ziel des Unterrichts und die zu demselben einzuschlagenden Wege (der Unterrichtsstoff) in Betracht kommen; darum ist die Diesterwegsche Disposition vorerst unlogisch. Aber einzelne Lehren verstehen sich auch ganz von selbst, wie z. B. „unterrichte mit Kraft;" „richte dich nach dem Standpunkte der Wissenschaft" u. s. w.; andere, wie: „unterrichte naturgemäß," „unterrichte kulturgemäß," sind so unbestimmt und allgemein, daß sich nicht viel damit ausrichten läßt; ja mancher Satz, wie z. B.: „unterrichte lückenlos," wenn das soviel als vollständig, erschöpfend heißen soll, ist geradezu falsch; denn im Elementarunterrichte können nicht förmliche Fachwissenschaften, welche den Stoff vollständig, d. i. „lückenlos" vorführen, gegeben werden, sondern bloß Schulwissenschaften, welche nur das für die Bildungsstufe des Schülers Geeignete auswählen. Selbst dieser für die Jugend passend gewählte Stoff soll wohl gut durchgearbeitet werden, aber immer nur insoweit, als die jugendliche Auffassungs- und Geistesfähigkeit es erlaubt, kann also, eben um der Schwachheit der

Kinder willen, nicht so in die Tiefe dringen, d. i. nicht so lückenlos vorgeführt werden, wie die für Männer bestimmte Wissenschaft zu thun pflegt. — Selbst der in Lehrerkreisen zum Übermaße breitgetretene Satz: „unterrichte anschaulich!" ist in dieser Allgemeinheit anfechtbar. Die Bildung einer neuen Vorstellung (die Perception) soll wohl mit der anschaulichen Auffassung beginnen und durch sie eine klare werden; allein ist die Vorstellung einmal richtig gebildet, und handelt es sich dann um einen weitern Schritt, die Wiedererzeugung (Reproduktion) und die Verbindung der Vorstellungen, und ferner um die Begriffsbildung (das Abstrahieren) und das Urteilen (Reflektieren), so befindet man sich alsdann auf höhern geistigen Stufen des Lernprozesses, nämlich denen der Apperception. Man muß also die Stufe der Anschauung, als den ersten Grad der Auffassung, verlassen — sonst käme man ja auch gar nicht von der Stelle. — Genug, es fehlt bei dieser Didaktik die wissenschaftliche Grundlage, das Fußen auf die in der Menschennatur angelegten psychologischen Gesetze. Wollten wir die observanzmäßigen Lehren der Unterrichtskunst in irgend einem andern, allgemein als höchst „praktisch" anerkannten neuern Werke über Methodik einer scharfen Kritik unterwerfen, so würden wir schwerlich zu einem viel günstigern Resultate gelangen; vielen solcher Schulkunden hat ja Diesterweg als Quelle gedient. So erben Irrtümer und Ungenauigkeiten wie eine ewige Krankheit von Geschlecht zu Geschlechte sich fort.

Ein anderer Wegweiser für Volksschullehrer*) lehrt: „Soll der Unterricht erziehend sein, also wirkliche Menschenbildung befördern, dann muß er mindestens vier Eigenschaften haben, ..., er muß nämlich wahr (!), praktisch (!), klar und dauerhaft (!) sein." Wie unwissenschaftlich!

In einem Werke „Grundzüge der evangelischen Volksschulerziehung," werden sieben allgemeine Unterrichtsgrundsätze aufgestellt, welche im ganzen weit mehr befriedigen, aber im einzelnen und in der Ausführung manche Unrichtigkeit oder Ungenauigkeit enthalten. So wird unter anderm als „bekannte goldne, leicht verständliche Regel" die gegeben: „vom Einfachen zum Zusammengesetzten." Seit Pestalozzi schreibt ein Buch dem andern diesen Satz nach, obwohl er nur halbwahr ist. Er ist nur wahr, wenn

*) Kehr, Praxis der Volksschule. 5. Aufl. S. 49.

es sich um synthetischen (Neues darbietenden) Unterricht handelt, aber unwahr, wenn er auf den analytischen (zergliedernden) sich beziehen soll. Die Laute (als das Einfachere) gewinnen wir z. B. stets durch Zergliederung des Zusammengesetzten, des Wortes, nicht umgekehrt; und immer schreiten wir bei der Bildung von Vorstellungen von der Gesamtvorstellung (z. B. Rabe) zu der einfacheren (z. B. Schwarz) fort (siehe unten über Gesamt- und Einzelvorstellungen) u. s. w. Die Regel vom Einfachen zum Zusammengesetzten verführt leicht zur Verwechselung der Anfangsgründe mit den Elementen des Unterrichts.

Die Anfangsgründe sind als etwas Konkretes immer etwas Zusammengesetztes; erst durch Analyse, Abstraktion gelangt man zu den Elementen, dem Einfachen; also von der Erscheinung zu einfachen Prozessen, vom Körper zur Fläche und Figur, von diesen zu Linien, von diesen zum Punkte; vom Satze zum Worte und dessen Formen, vom Worte zu den Lauten u. s. w. — das ist der psychologisch richtige Gang des Unterrichts. — —

Mancher Lehrer weiß sich unter diesen Umständen zu helfen. Er verfährt nach eigener Einsicht, oder instinktiv, d. h. nach dunklem Gefühle oder Drange, und sagt: „Ich bilde mir meine eigene Methode und befolge dann meine Erfahrungen. Der Lehrer ist ja die Methode.“

Wohl! — Alle Hochachtung vor einem so strebsamen und selbständigen Lehrer, und die pädagogische Erfahrung ist keineswegs zu verwerfen; jedoch der Standpunkt der Erfahrung reicht allein nicht aus. Eigene Erfahrungen, sobald sie die Wissenschaft nicht bestätigt hat, führen allein selten zur Wahrheit, sie sind öfter trügerisch und geben nicht die Sicherheit und Zuverlässigkeit in der Praxis, als die von der Wissenschaft anerkannten und bewiesenen Lehrsätze. Der Lehrer, welcher sich nur auf seine Erfahrung stützen will, also rein empirisch verfährt, gleicht, namentlich in den ersten Jahren seines Wirkens, bevor er mit seinen Erfahrungen zum Abschlusse gekommen ist, einem Schiffskapitän ohne Kompaß. Wer führt nun aber den Lehrer die rechten Wege zu jenem hohen Ziele, welches ihm Religion und Moral in der Ferne zeigen? —

Antwort: Die Psychologie oder die Wissenschaft von der menschlichen Seele, als die geordnete Lehre von den nicht räumlichen,

sondern nur in der Zeit stattfindenden Vorgängen im Menschen, oder die Lehre von den Erscheinungen, Gesetzen und Ursachen des Seelenlebens.

Diese Wissenschaft wird für didaktische und pädagogische Zwecke bis jetzt noch viel zu wenig ausgebeutet; sie ist eine Fundgrube pädagogischer Weisheit und didaktischer Ratschläge, und in Unterrichtsfragen ist sie die Richterin in höherer Instanz.

Warum ist aber die Psychologie für den Lehrer ein zuverlässiger Leitstern? Diese Frage wollen wir im folgenden Kapitel erörtern.

Zweites Kapitel.

Gründe für die Anwendung der Psychologie als Grundlage der Pädagogik.

Wie das Leben in der uns umgebenden äußern Natur von bestimmten Gesetzen beherrscht wird, welche die Naturwissenschaften uns kennen lehren, so wird auch unser inneres geistiges Leben von gewissen Gesetzen regiert, welche uns die Wissenschaft über die innere Natur, die Psychologie, kennen lehrt. Wie aber der Dichter die Handlungen, welche er darstellen will, und sein geflügeltes Werkzeug, das Wort, genau kennen muß; wie der Tonkünstler das Objekt seiner Kunst, das Reich der Töne und die dasselbe beherrschenden Gesetze, und ein Maler die Gestalten und Farbentöne, die Gesetze des Lichtes und des Schattens kennen, beziehentlich befolgen muß: so der Bildner der menschlichen Natur deren Gesetze.

Denn das Unterrichten, das Erziehen ist auch eine Kunst, und jede Kunst gestaltet nach einem Vorbilde ein Objekt dessen eigentümlichen Wesen und in ihm liegenden Gesetzen gemäß.

Die Erziehung will ja, indem sie die menschliche Natur bearbeitet, das Ideal der Persönlichkeit in sie pflanzen. Ist aber diese Bearbeitung den Gesetzen des Geistes nicht gemäß, so kann sie nicht gelingen. Die Pädagogik ist darum recht eigentlich die angewandte Psychologie.

Für den Lehrer, welcher durch den Hauptfaktor der Erziehung, den Unterricht, bildend wirken will, ist vor allem die psychologische Bildung ganz unentbehrlich, denn durch den Unterricht soll, ganz

einfach gesagt, der Schüler lernen; aber beim Lernen finden in ihm geistige Vorgänge, ein psychischer Prozeß, statt, welcher (nach ganz bestimmten Gesetzen der Perzeption oder Aufnahme und Apperzeption oder Aneignung der neuen Vorstellungen) verläuft. Worin besteht eigentlich die Aufgabe des Lehrers? Er will einen noch rohen und unklaren Gedankenkreis zu einem berichtigten, klaren und wohlgeordneten, ein unausgebildetes Geistesleben zur Fülle eines reichen erheben, namentlich auch ein System von deutlichen Begriffen im Geiste des Zöglings erzeugen und aufbauen; der erziehende Lehrer aber geht noch einen Schritt weiter und sucht solches Geistesleben in dem Zögling zu schaffen, welches nach höheren Zielen weiterstrebt und gute Gesinnungen, als die Keime zu einem sittlichen Charakter, erzeugt. Aber: psychische Prozesse, Begriffe, Gesinnungen, Charakter kann man nicht bilden oder ihre Bildung leiten, wenn man sie und ihre Entwickelung nicht kennt; die Vorstellungen können wir nicht zu Gefühlen und Willensakten emporheben, wenn uns deren Entstehung unbekannt ist. Die Psychologie lehrt insbesondere dem Pädagogen die Mittel und Wege, so wie die Hindernisse kennen. Die Mittel und Wege. Diese Mittel sind die Wissenschaften und Künste, insofern sie dem Erziehungszwecke dienen, also vor allem die Schulwissenschaften; ferner die Disciplin und die Zuchtmaßregeln: der Umgang, das Beispiel, die Strafen &c. Die streng gesetzmäßigen Wege, welche zu bestimmten, deutlich gedachten Zielen hinführen und welche die Pädagogik Methoden nennt, werden allein von der Psychologie vorgezeichnet; denn diese Wissenschaft lehrt, wie bestimmte Ursachen ganz bestimmte Wirkungen haben müssen und wie demzufolge eigentlich auch nur ein Weg zu einem gewissen Ziele der rechte und beste, der streng gesetzmäßige und notwendige sein kann. Die Psychologie lehrt uns endlich die Hindernisse der Erziehung kennen, z. B. den unsittlichen Einfluß eines bösen Beispiels auf den Zögling, die verborgenen Miterzieher; die schlechte Umgebung, welche den Gedankenkreis des Zöglings mit falschen Lehren und Grundsätzen erfüllt; nachteilige Lektüre u. s. w.

Pestalozzi sagt darum mit Recht: „Die Grundsätze der Erziehung liegen in der Menschennatur.“

Demnach ist es unvernünftig, von den psychischen Gesetzen abzuweichen, und gedankenlos, sich nicht um sie zu kümmern.

Drittes Kapitel.

Klassen der Psychologie.

Nun muß man aber nicht meinen, daß jede Psychologie, jedes psychologische System dem Erzieher gute Dienste leiste, — mit nichten! In der alten Psychologie, welche von Aristoteles, Wolf und Kant ausgebildet wurde und sich auf die Vermögenstheorie gründet, also den menschlichen Geist in eine große Zahl von selbständigen Kräften, wie Verstand, Vernunft, Gedächtnis u. s. w. zersplittert, oder in der Phänomenologie des Geistes von Hegel, oder in Kants Kritik der reinen Vernunft, oder in Fichtes Wissenschaftslehre, in solchen rein philosophischen Werken wird der Lehrer wenig brauchbare pädagogische Normen und Fingerzeige finden. Denn nicht die ältere, sondern die neuere Psychologie, nicht die spekulative studiert der Lehrer zu seinem Nutz und Frommen, sondern vor allem die empirische und rationale.

Wir müssen nämlich in der Psychologie drei verschiedene Gebiete, als Entwicklungsstufen in der psychologischen Erkenntnis, unterscheiden:

1. die empirische,
2. die rationale und
3. die spekulative Psychologie.

Was versteht man unter diesen Ausdrücken?

1. Die empirische Psychologie oder die Erfahrungsseelenlehre betrachtet, um zur Erkenntnis des menschlichen Seelenlebens zu gelangen, zunächst die Vorstellungen, Gefühle und Begehrungen, als diejenigen geistigen Erscheinungen oder Phänomene, welche unmittelbar gewisse Thatsachen des Bewußtseins sind; sie beobachtet diese Erscheinungen und stellt, so weit dies möglich ist, Versuche an. Die empirische Psychologie lehrt z. B., daß die Vorstellungen aus den Eindrücken auf unsere Sinne (den Empfindungen) entstehen, also nur die von unserer Seele erzeugten Empfindungs- oder Erinnerungsbilder sind; daß die Vorstellungen in verschiedene Klassen je nach den von den verschiedenen Sinnen aufgenommenen Empfindungen zerfallen, daß es einfache und zusammengesetzte oder Gesamtvorstellungen gibt (siehe über dieselben weiter unten), daß die Vorstellungen das Bewußtsein verlassen und unbewußt (dunkle) werden können, daß sie sich wiedererzeugen (reproduzieren) lassen, daß sie unter einander

Verbände bilden u. s. w.; sie lehrt ferner, daß aus Vorstellungen *Gefühle* oder Empfindungen von Lust und Leid, sowie *Begehren* und *Wollen* hervorgehen.

2. Die *rationale* oder vernunftgemäße Psychologie bleibt nicht bei der Auffassung der bloßen Erscheinungen, also des Vorstellens, Fühlens und Wollens, stehen, sondern geht noch einen Schritt weiter, sie erforscht die *Gesetze*, welche das Seelenleben beherrschen, und fragt nach den *nächsten Ursachen* der Erscheinungen. Sie lehrt also z. B. die *Gesetze* über die Verbindung, ferner über die Wiedererzeugung oder Reproduktion, über die Klarheit der Vorstellungen und ihre Hemmung, über die Vorstellungsreihen, die Arten ihrer Bildung, die verschiedenen Richtungen in ihrem Ablaufe und die Ursachen, welche ihrer Bildung und ihrem Ablaufe zu Grunde liegen. Sie forscht nach den Ursachen der Gefühle und Begehrungen und findet sie in gewissen Zuständen der Vorstellungen rc.

3. Die *spekulative* oder die nach der tiefsten Erkenntnis suchende Seelenlehre geht nun noch einen Schritt weiter und fragt nach dem *letzten Grunde* aller Seelenerscheinungen und findet ihn in dem *Wesen* oder der eigentümlichen *Natur* der *Seele* und ihrem Verhältnisse zur Körperwelt. Sie lehrt z. B., die Seele ist der einzige, wirklich vorhandene (reale) Träger aller geistigen Erscheinungen; sie bildet stets ein Ganzes, ist ein einheitliches, einfaches Wesen, aber mit vielen und mannigfaltigen innern Zuständen und Anlagen, welche auch Veränderungen (Vervollkommnung und Rückgang) erleiden können, versehen; sie ist ein selbständiges (unkörperliches) oder unausgedehntes (immaterielles) Wesen, welches seinen Sitz im Gehirn hat. — Sie steht mit dem Körper in Wechselwirkung. Sie ist unsterblich. — Die spekulative Psychologie untersucht unter anderm auch das Wesen der Vorstellungen, das reine Ich und anderes. Sie ist eine metaphysische, d. h. über die Erfahrung hinausgehende Wissenschaft, welche sich auf dem abstrakten Gebiete des reinen Denkens bewegt.

Dieselben drei Stufen der Erkenntnis kann man auch bei den Naturwissenschaften unterscheiden. Die *empirische* Naturwissenschaft lehrt uns zunächst die *Erscheinungen* kennen, z. B. Anziehung und Abstoßung der Pole eines Magnets; die *rationale* geht einen Schritt weiter und fragt nach den *Gesetzen*, welche den

Erscheinungen zu Grunde liegen (z. B. gleichnamige Pole des Magnets stoßen sich ab, ungleichnamige ziehen sich an), sowie nach dem ursachlichen Zusammenhange der verschiedenen Naturerscheinungen, nach dem Warum? oder den nächstliegenden Ursachen der Erscheinungen und Gesetze; sie fragt z. B. Warum zeigt die Magnetnadel nach Norden? (Weil dort ein magnetischer Pol liegt.) Wie hängt der Magnetismus mit der Reibungselektricität, dem Galvanismus, dem Lichte und der Wärme zusammen? (Diese Naturkräfte sind im Grunde eine Kraft; sie können einander erzeugen oder eine in die andere umgesetzt werden.) Endlich die spekulative Naturwissenschaft, die Naturphilosophie, forscht nach den letzten Gründen des Seins, dem tiefsten Wesen der Erscheinungen und Dinge.

Welche von den drei Gebieten der Psychologie soll nun vor allem der Lehrer kennen lernen? — Auf den ersten Blick bemerkt man, daß die spekulative Psychologie schwerlich Gegenstand schöpferischer Forschung für den Lehrer und Erzieher sein kann, weil die Metaphysik viele Schwierigkeiten darbietet, ihm nicht die gewünschte Ausbeute giebt und übrigens auch seiner Thätigkeit ferner liegt. Er mag sich an ihren Axiomen (von selbst einleuchtenden Grundsätzen) und Resultaten, namentlich der Lehre, daß die Seele ein einfaches, einheitliches, zur unendlichen Fortdauer berufenes, entwickelungsfähiges Wesen ist, vorläufig genügen lassen und sich vor allem mit der empirischen und rationalen, als der eigentlichen pädagogischen Psychologie, befreunden. Sie läßt ihn tiefe Blicke in die geheime Werkstätte des menschlichen Geistes werfen, daß er schaue, wie sie arbeitet, um die Gegenstände der Außenwelt zu erfassen und sie zu geistiger Nahrung, also gewissermaßen in geistige Substanz zu verwandeln, und lerne, wie sie behandelt sein will.

Doch, ich höre den Leser im Geiste entgegnen: „Daß die Psychologie ein sicherer Halt für den Lehrer sei, ist eine Phrase, eine unfruchtbare Theorie!“ Ich bin darum genötigt, von obiger Behauptung die Ausführung in der Schulpraxis noch zu zeigen.

———

Viertes Kapitel.

Die Anwendung der Psychologie in der Schulpraxis.

Man hat hie und da behaupten wollen, das Königreich unseres innern geistigen Menschen sei ein großes chaotisches Gewimmel von Vorstellungen und Gedanken mit daraus auftauchenden Gefühlen und Strebungen; bei allen diesen Seelengebilden gelte nur das Faustrecht, das Stärkere unterdrücke unbarmherzig das Schwächere, ähnlich wie die höhern Bäume eines Waldes die niedern und die stärkern Halme eines Weizenfeldes die schwächern verdrängen; und wie im politischen Leben einzelne Personen zu Parteien sich verbinden, durch Verbindung an Stärke gewinnen und gegen die Herrschaft anderer ankämpfen, so verbinden sich auch die Seelengebilde, kämpfen gegen das Übergewicht anderer an und überwinden sie. Eine weitere Gesetzmäßigkeit im Seelenleben finde nicht statt.

Vorstehende Auffassung enthält gewiß vieles Wahre. Das Starke unterdrückt in der Seele allerdings das Schwache; aber außerdem herrschen in ihr doch noch andere bestimmte Gesetze. Wäre das nicht der Fall, dann hätte freilich der Lehrer in der Seelenlehre keinen zuverlässigen Stützpunkt. Er hat aber in ihr einen solchen; weisen wir das nach, indem wir einige wichtige Seelengesetze herausgreifen und ihre Verwertung beim Unterrichte zeigen.

Solche Gesetze lauten:

1. Gleiche Empfindungen oder Vorstellungen, d. h. solche, welche ganz denselben Inhalt haben, reproduzieren einander = Gesetz der unmittelbaren Reproduktion.

2. Verbundene disparate Vorstellungen reproduzieren einander = Gesetz der mittelbaren Reproduktion.

3. Glieder von Vorstellungsreihen reproduzieren einander = ebenfalls mittelbare Reproduktion.

Verdeutlichen wir uns diese verwandten, mit einander zusammenhängenden Seelengesetze.

Erstes Gesetz (unmittelbare Reproduktion). Angenommen, der Lehrer hat den Kindern eine Vorstellung von der weißen Farbe beigebracht, indem er ihnen ein Stückchen gebleichter Leinwand, ein Blatt Papier und ein Stück Kreide vorzeigte. Diese Vorstellung ist später, durch andere Vorstellungen zurückgedrängt, wohl wieder aus

dem Bewußtsein verschwunden, jedoch nicht aus dem großen Magazin des Gedächtnisses. Denn wenn die Kinder den Schnee oder eine getünchte Wand sehen, so wird durch deren weiße Farbe die früher bereits gebildete Vorstellung des Weißen an der Leinwand, dem Papier und der Kreide wieder reproduziert. Die Vorstellung Weiß, wie sie durch eine einzelne Sinnesauffassung entsteht, ist eine einfache oder einzelne (= ein Merkmal von irgend einem Gegenstande); aber auch zusammengesetzte Vorstellungen gleichen Inhalts reproduzieren einander. Der Lehrer hatte am Anfange des Schuljahres die Schüler die Melodie: „Deutschland, Deutschland über alles“ durch Vorspielen mittelst der Violine kennen gelehrt. Später, zur Feier des Sedan-Festes, hatten sie dieselbe wieder vergessen, weil inzwischen andere Vorstellungen das Bewußtsein erfüllten und beschäftigten. Um sie ihnen wieder ins Gedächtnis zurückzurufen, singt er sie nun mit seiner Stimme vor, oder er spielt sie auf dem Pianoforte. Jetzt fällt ihnen die Melodie, welche sie früher durch die Violine wahrnahmen, wieder ein. — Eine Abbildung von einem Schafe ruft bei den Kindern die früher in sich aufgenommene sinnliche Wahrnehmung Schaf wieder hervor.

Warum reproduzieren aber gleiche Vorstellungen einander? Weil sie einen und denselben Inhalt haben und Empfindungen oder Vorstellungen gleichen Inhalts in der Seele sich völlig decken, d. h. zu einem Erinnerungsbilde sich vereinigen.

Je öfter und in je mannigfaltigerer Weise nun der Lehrer eine und dieselbe Vorstellung aufnehmen läßt, desto klarer wird sie und desto sicherer geht die Reproduktion vor sich.

Das zweite obgenannte Gesetz redet von disparaten Vorstellungen. Was ist unter diesen zu verstehen? Es sind verschiedenartige, mit einander gar nicht verwandte und vergleichbare Vorstellungen, wie z. B. das bestimmte Gelb an einer Citrone, die länglich-runde Gestalt derselben und ihr eigentümlich saurer Geschmack, während Weiß (an der Kreide) und Weiß (an der Leinwand), Ton a (der Stimmgabel) und a (der Violine oder des Pianofortes), oder auch derselbe Ton a eines und desselben Instruments, zu verschiedenen Zeiten wahrgenommen, ferner die Säure (der Citrone) und die Säure (des Weinsteins) gleiche (und zwar in allen diesen Fällen einfache) Vorstellungen, bezüglich Empfindungen sind.

— Läßt nun der Lehrer diese drei disparaten Vorstellungen: Gelb, Sauer und länglich-runde Gestalt, gleichzeitig auffassen, so verschmelzen alle drei zu einem Bilde (der Vorstellung Citrone), welches dann eine Gesamtvorstellung oder eine zusammengesetzte (ein Vorstellungs-Komplex oder = Bündel) heißt; von dieser sind dann die drei Merkmale die Teil- oder Einzelvorstellungen. Da nun verschmolzene Teilvorstellungen ein einziges unteilbares Ganze bilden, so muß durch jede reproduzierte Teilvorstellung die ganze Gesamtvorstellung wieder hervorgerufen werden. Sehe ich das Gelbe (z. B. an einer Birne oder an einer Apfelsine), so tritt die ganze Vorstellung Citrone wieder ins Bewußtsein, ebenso wenn ich eine Säure schmecke, oder einen länglich-runden Körper sehe.

Bekanntlich stört oder verdunkelt eine Vorstellung die andere, oder verdrängt sie unter Umständen ganz aus dem Bewußtsein. Ich bemerke z. B. gegen Abend die schöne Bläue des Himmels; jetzt erscheint aber die Röte der untergehenden Sonne, wodurch die erste Vorstellung Blau gehemmt, oder ganz aus dem Bewußtsein verdrängt wird. Ich lausche dem Schlage der Wachtel, oder stelle mir ihn nur vor. Plötzlich fällt ein Pistolenschuß — die erste Vorstellung ist dadurch völlig verscheucht.

Aber durch Verbindung einer Vorstellung mit einer andern disparaten gewinnt erstere so an Macht, daß sie aus dem Bewußtsein nicht so leicht verdrängt werden und auch im Gedächtnis nicht so leicht wieder verloren gehen kann. Denn Vorstellungen, welche mit andern ein Bündnis eingegangen sind, wirken mit der Summe ihrer Kraft auf ihre Gegensätze.

Laut o und Buchstabe o verschmelzen, wenn das Kind sie gleichzeitig auffaßt, zu einer Gesamtvorstellung, weil beide disparate Vorstellungen sind, und die Lautvorstellung o wird durch die Buchstabenvorstellung o verstärkt, und umgekehrt, die Buchstabenvorstellung durch die Lautvorstellung gekräftigt, so daß eine solche zusammengesetzte Vorstellung von einer einzelnen ähnlichen, wie z. B. von dem Laute, oder dem Buchstaben i, nicht so leicht zurückgedrängt werden kann. — Die Vorstellung des Tones a ist stärker und haftet besser im Bewußtsein, wenn sie mit der entsprechenden Note a im Geiste verbunden ist.

Nun sind aber — dies wollen wir hier zum Verständnis einschalten — die meisten Vorstellungen, welche wir im Leben und auch beim Unterrichte aufnehmen, nicht so einfache oder einzelne, wie z. B. ein bestimmter Laut, ein Ton, eine gewisse Farbe, eine Linie, ein eigentümlicher Geschmack u. s. w., sondern meist zusammengesetzte, wie z. B. der Regenbogen, ein Kanarienvogel, ein Baum, oder ein Haus ꝛc., also Bilder von Einzelwesen (Individuen), oder als Einzelwesen gedachten sinnlichen Erscheinungen (Phänomenen), und ich gewinne erst die Teilvorstellungen, wenn ich die ganze Erscheinung in Merkmale trenne. So kann ich z. B. durch Trennung der Gesamtvorstellung Regenbogen die Merkmale oder Einzelvorstellungen: mehrere gebogene Linien, Breite des Bogens und die Farben rot, orange, gelb, grün, hellblau, dunkelblau und violett erhalten; am Kanarienvogel sind die Teilvorstellungen gelb, schmetternder Gesang, kurzer Schnabel u. s. w. zu gewinnen. Wenn die Wissenschaft von Vorstellungen redet und sie z. B. obige Gesetze aufstellt, so meint sie immer oder wenigstens zunächst nur einfache Vorstellungen; aber wenn im Leben, oder auch in methodischen Lehrbüchern von Vorstellungen die Rede ist, so meinen diese immer Vorstellungen von Gegenständen, d. i. Gesamtvorstellungen = Komplexe von Vorstellungen oder **Vorstellungsbündel.** In vielen Fällen gilt allerdings das, was von den einfachen Vorstellungen behauptet wird, auch von den Gesamtvorstellungen. Auch sie verbinden sich, verdrängen einander, kommen ins Bewußtsein und gehen, sie heben und senken sich, wie die Tasten einer Orgel oder des Pianofortes, wenn sie angeschlagen und vom geistigen Finger wieder verlassen werden; auch rufen sie einander nach obigem Gesetze wieder hervor. Verbundene disparate Gesamtvorstellungen geben eine Vorstellungsgruppe, und ein Glied derselben ruft die ganze Gruppe wieder hervor. Beschreibe ich z. B. den Vogel Möve und gleichzeitig auch das Meer, an welchem er wohnt, so werden beide eine Vorstellungsgruppe bilden, von denen die eine die andere reproduziert. Denke ich also ans Meer, so taucht die Vorstellung Möve auf, denke ich an die Möve, erscheint auch die Vorstellung Meer im Bewußtsein.

Solche Vorstellungsgruppen sind z. B. beim Unterrichte Zahl und Ziffer, Begriff und Wort, Sache und Zeichen; eine Gruppe nun reproduziert die andere und die eine verstärkt die andere

oder gewährt ihr eine Hilfe. Ist ein Begriff einmal mit einem bestimmten Worte bezeichnet, dann haftet er stärker in der Seele. Habe ich mir eine Sache, z. B. ein bestimmtes Gebirge, mit einigen Strichen, wie in einer Faustzeichnung, aufgezeichnet, so ist die Vorstellung dieses Gebirges in mir kräftiger, gegen das Andrängen anderer Vorstellungen widerstandsfähiger geworden.

Drittes Gesetz. Sehe ich gleichzeitig die Farben *Rot*, *Gelb* und *Blau*, so wird anfangs die erste Vorstelluug von der zweiten und dritten gehemmt, ebenso die zweite von der dritten und ersten 2c., weil sie alle drei zu einem Gebiete (dem der Farben) gehören, also mit einander verglichen werden können, aber einander *entgegengesetzt* sind. Solche entgegengesetzte Vorstellungen verschmelzen später, wenn sie gleichzeitig aufgefaßt werden, zu einer *Vorstellungsreihe*. Aber auch *nach einander* aufgefaßte (*succesiv* gegebene) entgegengesetzte Vorstellungen drücken einander erst und geben schließlich eine Vorstellungsreihe. Höre ich jetzt den Ton c, dann e, dann g, dann die Oktave c, so beeinträchtigen die Vorstellungen erst einander, später verschmelzen sie zu der Vorstellungsreihe c, e, g, c. Da diese ein Ganzes bildet, so zieht, wenn später einmal *ein* Glied, z. B. c oder e, vorgestellt wird, dieses die ganze Reihe wieder mit ins Bewußtsein, geradeso wie ein Glied der Kette die ganze Kette nach sich zieht. Die Tonleiter, eine Melodie, die 7 Farben des Regenbogens sind Vorstellungsreihen. In diesen Beispielen hatten wir es mit *einfachen*, entgegengesetzten Vorstellungen zu thun, welche eine Reihe bildeten; aber auch disparate und zusammengesetzte Vorstellungen können mit einander zu Reihen verschmelzen, wenn sie kurz *nacheinander* (= succesive) von der Seele aufgefaßt werden, z. B.: Ich beobachte ein Gewitter; zuerst bemerke ich das *Schwarze* der Wolken, dann das *Heulen* des Sturmes, dann das *Leuchten* des einschlagenden Blitzes, dann höre ich den *Donner krachen*, dann rieche ich den *schweflichen Duft*. Alle diese disparaten Vorstellungen: Schwarz, Heulen, Leuchten, Donnerkrachen, Schwefelgeruch, bilden, weil sie in kurzer Aufeinanderfolge beobachtet wurden, eine Vorstellungsreihe. — Die Darstellung irgend einer Erzählung, z. B. des 7-jähr. Krieges, ist eine Vorstellungsreihe.

Die Zahlenreihe bildet eine Vorstellungsreihe, ferner die Buchstaben oder Laute eines Wortes; aber die Wörter eines Satzes oder einer ganzen Liederstrophe oder auch eines ganzen Liedes bilden eine aus zusammengesetzten Gliedern bestehende Reihe. Die Reihen können sich auch wieder zu Doppelreihen und größern Ketten verbinden; so bilden z. B. Text und Melodie eines Liedes eine Doppelreihe, welche unter einander disparat sind (d. h. Ton und Wort sind einander fremdartige Vorstellungen). Vereinigen sich wieder Vorstellungsgruppen und Vorstellungsreihen in mannigfacher Weise, so entstehen Vorstellungsmassen, welche auch wieder Verbindungen zu Vorstellungskreisen und -Provinzen eingehen können. So besteht in der Geographie die Vorstellung eines Landes, wie z. B. der Schweiz, aus Vorstellungsmassen, von welchen die Vorstellung der Alpen eine Gruppe, die des Flußader- und Seennetzes eine zweite Gruppe, die der Alpenpflanzen und Tiere eine dritte, die der Schweizer Städte eine vierte Gruppe von Vorstellungen bilden, u. s. w. Für den Unterricht ist nun die Bildung der Vorstellungsreihen von außerordentlicher Wichtigkeit.

Wenn der Lehrer irgend einen Unterrichtsstoff anschaulich vorgeführt und gut durchgearbeitet hat, so soll er dann die gewonnenen Unterrichtsresultate mit den richtigen Namen bezeichnen, gehörig ordnen und dann dem Gedächtnisse übergeben, also wie der Apotheker verfahren, welcher, nachdem er seine Büchsen gefüllt hat, sie mit Etiketten versieht und in Reihen aufstellt, so daß jedes: die Tinkturen, die Extrakte, die Kräuter, Pflaster und Seifen — für sich und das Einzelne an die rechte Stelle kommt. Solche Vorstellungsreihen geben dann ein geordnetes Wissen, prägen sich leicht ein, lassen sich sicher reproduzieren und tragen zur Entstehung des Interesses insofern bei, als sie Erwartungen anregen.

In Reihen lassen sich die verschiedensten Vorstellungen bringen, seien es sinnliche, oder allgemeine (Begriffe), seien es Einzel- oder Gesamtvorstellungen, oder seien es Urteile, genug, alle Kenntnisse, bei denen sich einzelne verwandte oder entgegengesetzte Fälle unterscheiden lassen.

Wir haben z. B. im Rechnen den Kindern deutlich gemacht, wie viel 2×8, 3×8, 4×8 u. s. w. ist, indem wir dieselbe Zahl (8) mit Hilfe der Rechenmaschine mehrmals addieren ließen. Ist das

Pensum richtig erfaßt, so müssen wir nun die Unterrichtsresultate in Reihen aufstellen:

1×8 = 8.
2×8 = 16.
3×8 = 24.
u. s. w. bis
10×8 = 80.

So gewinnen wir die Vorstellungsreihe des Einmaleins.

Das Alphabet ist nichts Anderes, als eine Reihe einfacher Vorstellungen — der Buchstaben.

Haben wir in der Raumlehre die Arten der Dreiecke behandelt, so werden wir zum Schlusse die reihenförmige Aufstellung machen:

Dreiecke können sein:
I. in Bezug auf ihre Seiten:
A. gleichseitig, oder
B. gleichschenklig, oder
C. ungleichseitig;
II. in Bezug auf ihre Winkel:
A. rechtwinklig, oder
B. stumpfwinklig, oder
C. spitzwinklig.

In der Physik bilden Ursache und Wirkung, wie Kälte und Eis, Wärme und Schneeschmelzen, hoher Luftdruck und Steigen des Barometers, Blitz und Donner — zweigliedrige Vorstellungsreihen.

Haben wir im Geschichtsunterrichte für reifere Schüler verschiedene deutsche Kaiser behandelt, so müssen wir sie schließlich in Reihen geordnet zusammenstellen und z. B. sagen:

Wir lernten kennen:
I. Zwei Karolinger: Karl d. Gr. und Ludwig den Deutschen;
II. zwei Kaiser aus dem sächsischen Hause: Heinrich I. und Otto d. Gr. —;
III. einen Salier oder Franken: Heinrich IV. und
IV. zwei Hohenstaufen: Friedrich Barbarossa und Friedrich II.

Wenn ich die Geographie von Deutschland behandelt habe, so stelle ich schließlich das erlangte Wissen reihenförmig zusammen:

I. Gebirge: Alpen, Schwarzwald, Vogesen u. s. w.
II. Flüsse: Donau, Rhein, Ems, Weser etc.
III. Mineralien: Sandstein, Kalkstein, Steinkohlen, Eisen etc.
IV. Pflanzen: Wein, Getreide, Obstbäume etc.
V. Tiere: Hirsche, Rehe, Wildschweine etc.
VI. Bewohner etc. etc.

Die Vorstellungsreihen sind stets das von Lehrern und Schülern gemeinsam erarbeitete Resultat; man darf also nie den Unterricht irgend eines kleinern oder größern Pensums mit Vorstellungsreihen beginnen, sondern muß immer damit schließen, sonst spannt man die Pferde hinter den pädagogischen Wagen, wie dies wohl von nicht pädagogisch gebildeten Lehrern höherer Schulen öfter zu geschehen pflegt.

Hiernach ist es also falsch, wenn der fremdsprachliche Unterricht von den Deklinations- und Konjugationsfällen ausgeht; dieselben sind vielmehr aus Beispielen erst zu entwickeln und dann erst — als in Reihen geordnete Resultate — zusammenzustellen. — — —

Bei vorstehender Betrachtung dieser drei Seelengesetze hat sich nun gezeigt, daß die Vorstellungen in der Seele nicht lose neben- und aufeinander liegen, etwa wie die Körner eines Sandhaufens, sondern sich in mannigfaltiger Weise mit einander verflechten und verschlingen, wie die Fäden eines Kunstgewebes, und sich durchdringen, wie die Teile einer Wassermasse. Die Seele ist stets bestrebt, alle ihre Zustände zu kleinern oder größern Ganzen, einer Einheit zusammenzufassen, und auf dieses psychische Faktum stützt sich die Metaphysik, wenn sie die Seele als ein einheitliches Wesen bezeichnet.

Ein höchst wichtiges Kapitel der Didaktik ist weiter die Fürsorge für richtige Aufnahme und Aneignung des Unterrichtsstoffs; derselbe gründet sich auf die Gesetze der Perzeption und Apperzeption der Vorstellungen. Widmen wir diesem wichtigen Kapitel noch einige Worte.

Ein gut Teil unserer geistigen Bildung beruht auf der Klarheit der Vorstellungen; der Lehrer ist darum sicher ein Meister der Schule, welcher den Schülern auch schwierigere Unterrichts-

partien klar wie helles Wasser darzulegen und in ihnen stets klare Vorstellungen zu erzeugen versteht. Ein konfuser Kopf mit dunklen, verworrenen Ideen und Gedanken kann eine solche Leistung nicht hervorbringen; also der Lehrer muß selbst einen klaren Kopf haben: — aber dieser allein reicht nicht aus, er muß auch wissen, worin die Klarheit der Vorstellungen im tiefsten Wesen besteht und wie sie in den Häuptern kleiner und großer Kinder erzeugt wird. Die Klarheit der Vorstellungen ist nicht mit der Stärke der Empfindung zu verwechseln. Ein Kanonenschuß macht einen grelleren Eindruck, als der liebliche Gesang der Nachtigall, giebt also eine starke Empfindung; dennoch braucht er noch nicht unbedingt und in allen Fällen eine klare Vorstellung zu geben, z. B. wenn er gleichzeitig mit dem starken Donner eines heftigen Gewitters erfolgt. Eine frische Vorstellung oder eine Anschauung ist natürlich stärker, als eine reproduzierte; ob sie auch klarer ist, ist damit noch nicht gesagt. Eine klare Vorstellung besteht in einem hellen, lebendigen, kräftigen und bestimmten Erinnerungsbilde, ist also nicht matt und trübe, bleich, verschwommen oder verwischt, wie eine mißlungene Photographie. Soll eine Gesamtvorstellung klar sein, so muß man ihre Einzelvorstellungen (die Merkmale) bestimmt aufgefaßt haben und von einander unterscheiden. Ist z. B. meine Vorstellung von Blau klar, so muß sie ein kräftiges und bestimmtes Bild enthalten, sie darf nicht nach Gelb oder Grün hin sich neigen. Ist meine Vorstellung von einer Apfelsine klar, so schwebt mir diese in scharfen Umrissen vor, besteht nicht in einem blassen Bilde, welches auch mit einer Citrone verwechselt werden könnte, und ich kann die Merkmale: orangengelbe Farbe, runde Gestalt und süß-säuerlichen Geschmack, genau auseinander halten. Klare Vorstellungen ragen vor andern im Bewußtsein empor, treten am meisten hervor und ziehen die Aufmerksamkeit der Seele auf sich, und je größer der Klarheitsgrad einer Vorstellung, desto größer ist auch die Aufmerksamkeit.

Jetzt fragt es sich nun: Wodurch, durch welche Faktoren werden klare Vorstellungen erzeugt?

Wir antworten: Sie werden erzeugt 1. durch Stärke (Intensität) der sinnlichen Eindrücke. Ein stark und vernehmlich gesprochener Laut, ein in starken Zügen vorgeschriebener

Buchstabe, ein in frischen lebhaften Farben dargestelltes Gemälde eines Gegenstandes wird klarer aufgefaßt, als ein leise gesprochener Laut, ein in schwachen Zügen vorgeschriebener Buchstabe und ein in matten, verwitterten Farben dargestelltes Gemälde.

Doch dürfen die Empfindungen auch wieder nicht zu grell sein, weil sie sonst die Auffassungsgabe abstumpfen.

2. Zur Erzeugung klarer Vorstellungen ist auch nötig, daß nur eine oder einige Vorstellungen gleichzeitig (auf einmal) oder kurz nach einander vorgeführt werden. — Wer in einer Bildergallerie in kurzer Zeit viele Gemälde betrachtet, oder von einem Eisenbahnzuge aus eine große Zahl Gegenstände sieht, gewinnt von keinem Objecte eine lebendige Vorstellung, weil die vielen Eindrücke einander stören und die Aufmerksamkeit zersplittern.

Wenn im Schreiblese-Unterrichte für einen gewissen Laut sowohl der geschriebene als der gedruckte Buchstabe gelehrt wird, so leidet die Klarheit der Auffassung. Man soll darum im ersten Semester der Elementarklasse nur die Schreibschrift lesen lehren; dann hat der Schüler für einen Laut nur ein Zeichen sich einzuprägen, und dieses kann auch sofort geschrieben, also dadurch öfter reproduziert werden (vergl. Punkt 5), wodurch die Klarheit der Auffassung gefördert wird. In einer Unterrichtsstunde soll ich in der Regel nur ein kleineres Ganze: ein Gebirge, ein Tier, eine Pflanze u. s. w., genau beschreiben und anschauen lassen, nur eine Erzählung vorführen, weil das Viele einander drückt und die Klarheit schädigt.

Hierauf beruht auch die didaktische Forderung: der Unterrichtsstoff ist in kleine methodische Ganze zu zerlegen und nur eines auf einmal in einer oder einigen Lektionen genau zu behandeln.

3. Der Auffassung neuer Vorstellungen muß Zeit zur allseitigen genauen Betrachtung und scharfen Beobachtung gelassen werden; denn auch die psychischen Vorgänge erfordern zu ihrem Ablaufe und die Seelengebilde zu ihrem Werden — Zeit. Wie die Wahrheit, so ist auch die Vorstellung eine Tochter der Zeit.

Sehe ich den Blitz nur einmal auf einen Moment, so kann ich kein klares Bild von ihm gewinnen; ich kenne nicht die Farbe seines Lichtes, den Weg, welchen er in seinem Fluge nimmt, die Dicke des Funkens u. s. w. — Ich fahre, im Schnellzuge sitzend,

an einem Schlosse vorüber. Im Nu ist dasselbe meinen Blicken wieder entschwunden. Jetzt soll ich angeben, wieviel Türme es habe, womit die Dächer geschmückt seien, nach welchem Stile es erbaut sei und so fort — ich vermag es nicht, weil ich aus Mangel an Zeit eine klare Vorstellung von dem Schlosse nicht erhielt. — In Bezug auf die Auffassung eines Gegenstandes gilt nämlich das psychische Gesetz: „Ein Merkmal eines Objektes, welches bei der Perception nicht besonders beachtet wird, fehlt dann auch bei der Reproduktion.“ Angenommen, ich hätte mir z. B. das Zimmer eines berühmten Mannes betrachtet. Nun werde ich gefragt: Welches Tapetenmuster hatte dasselbe? Ich weiß es nicht, kann mich auch nicht darauf besinnen, weil ich bei Betrachtung des Zimmers auf diesen Punkt meine besondere Aufmerksamkeit nicht lenkte.

4. Dieses Gesetz führt uns auf die psychologische Wahrheit, daß Gesamtvorstellungen und Vorstellungsgruppen dadurch an Klarheit gewinnen, daß man ihre einzelnen Teile (= die einfachen oder Einzelvorstellungen) genau auseinanderlegt und jeden besonders betrachtet. Will ich eine klare Vorstellung von einem Löwen gewinnen, so muß ich seine Größe, seine Farbe, seinen Kopf, sein Gebiß, seine Mähne, seine Tatzen, seine Stimme u. s. w., genug jedes Einzelne besonders auffassen.

5. Es muß zur Erzeugung klarer Vorstellungen eine öftere Anschauung und Wiedererzeugung des Bildes und dabei zugleich eine Verbindung der gleichen oder verwandten frühern Vorstellungen stattfinden. — Die öftere Auffassung und die Wiederholung (= Reproduktion) einer Vorstellung versteht sich wohl von selbst, weil nur dadurch der in der Seele hervorgerufene Eindruck ein bestimmter, scharf ausgeprägter wird.

Sieht das Kind zum ersten Male einen Elefanten, so bekommt es von ihm eine annähernde Vorstellung. Sieht das Kind ihn aber am folgenden Tage nochmals in Natura und am dritten Tage vielleicht nochmals im Bilde, so wird durch diese wiederholte Auffassung die Klarheit des Erinnerungsbildes erhöht. Hierauf gründet sich ja die bekannte Schulmeisterregel: „Repetitio est mater studiorum.“ Aber bei dieser Wiederholung ist es eigentlich ein psychischer Prozeß, welcher die Klarheit erhöht, nämlich die Vereinigung der

verschiedenen gewonnenen gleichen oder ähnlichen Bilder zu einem. Das Erinnerungsbild, welches das Kind vom ersten Beschauen des Elefanten am zweiten Tage noch in der Seele trug, vereinigte sich mit der neuen (frischen) Vorstellung am zweiten Tage, und das erste Bild wurde durch die zweite Auffassung aufgefrischt und vervollständigt; ebenso durch die dritte Auffassung. (Vergleiche hier die, Seite 97 und 98 gegebene Verdeutlichung der Begriffe Perzeption und Apperzeption.)

Diese genaue Aneignung befördert nun die Klarheit der Vorstellungen ungemein. Im vorigen Jahre sah ich am Meeresstrande auf einer Sandbank einen schlafenden Seehund. Ich betrachte mir ihn genau. Als ich näher trete und ihn angreifen will, erwacht er und rutscht oder humpelt, indem er sich mit den Vorderfüßen ruckweise fortbewegt, zum Meere. So bekam ich von ihm eine gewisse Vorstellung.

Nach einiger Zeit fahre ich in einem Boote auf dem Meere Da sehe ich wieder ein solches Thier; jetzt schwimmt es, taucht unter Wasser und fängt Fische. Meine frühere Vorstellung vom schlafenden Seehunde taucht jetzt in meinem Bewußtsein wieder auf, kommt der neuen entgegen und vereinigt sich mit ihr, als einer gleichen, zu einer vollkommneren und klareren Vorstellung — durch die genaue Aneignung.

6. Die Klarheit einer Vorstellung wird auch dadurch erhöht, daß sich mit ihr eine andere disparate Vorstellung verbindet; daß namentlich auch mehrere Sinne sich auf den Gegenstand richten. Will ich eine genaue Vorstellung vom Wasser bekommen, so muß ich es nicht bloß sehen, also seine Durchsichtigkeit, seine Färbung, seine horizontale Oberfläche oder dessen Wellen bemerken, sondern muß auch seine Feuchtigkeit, Weichheit und leichte Verschiebbarkeit fühlen; ich muß ferner das Wasser schmecken, sein Rauschen und Plätschern hören u. s. w.

Das Neue kann man oft auch dadurch zur völligen Klarheit emporheben, daß man dessen Gegensatz, oder bei Gesamtvorstellungen den Kontrast, zu Hilfe nimmt. Doch können wir hier diesen Punkt nicht weiter verfolgen; wir wollen nur noch bemerken, daß die Wissenschaft zwischen Gegensatz und Kontrast

einen genauen Unterschied macht. Gegensätze sind verschiedene Vorstellungen, die beide aber auf einem Gebiete liegen und von denen eine die Abänderung der andern ist, wie z. B. Grün, Blau und Rot; Kugelrund, Oval, Kegelförmig; Sauer, Süß, Bitter.

Kontraste heben sich gegenseitig ganz auf, verneinen einander, wie Ja und Nein, Schuld und Vermögen, positive und negative Zahl, Wärmegrade und Kältegrade.

Wir weisen zum Schluße noch auf einige höchst wichtige Punkte des Unterrichts, bei welchen die Psychologie die Hauptrolle spielt, kurz hin.

Wie bereits angedeutet, besteht der Kern der geistigen Ausbildung besonders in der Aneignung deutlicher Begriffe, jener Grundlage zum richtigen Urteilen und Schließen, also zum Denken. Der Lehrer muß mithin — wie oben auch bereits hervorgehoben — den Weg kennen, welchen die Seele nimmt, um zu deutlichen Begriffen zu gelangen. Es ist kein anderer, als der: Betrachtung sinnlicher Erscheinungen und Thatsachen (= einer konkreten Grundlage), Vergleichung der ähnlichen Vorstellungen, Absehen von den zufälligen Merkmalen und Zusammenfassen der wesentlichen (= Abstrahieren), sodann Anwendung des so gewonnenen Allgemeinen auf andere einzelne Fälle. Ergo: die Begriffsbildung ist ein Abstraktionsprozeß, welcher, um kurz und faßlich zu sprechen, aus den drei Stufen: Beispiele, Lehre und Übung, oder um gelehrt und in wissenschaftlicher präciser Form sich auszudrücken, aus den 4 formalen Stufen: Klarheit (Betrachtung eines Beispiels), Association (Vergleichung mit andern Beispielen), System (Suchen des Allgemeinen) und Methode (Anwendung und Übung) besteht.

Der wahrhaft erziehende Unterricht soll aber bekanntlich nicht nur in den Kopf, sondern auch ins Herz eindringen und Gesinnungen erzeugen, den Willen veredeln. Somit entsteht die Frage: Wie muß der Unterricht beschaffen sein, daß er erziehend wirke, also in die Tiefe des Gemüts eindringe und den Charakter bilde?

Ohne Psychologie stände der Lehrer hier ratlos da. Darum ist es ein wahres Glück, daß sie auch dieses Problem lösen hilft. Sie sagt: Dein Unterricht wirkt erziehend, wenn er in den Schülern jenen erhabenen bleibenden Gemütszustand erzeugt, welcher in der Freude am Lernen und in selbstthätigem Weiterstreben besteht, d. i.

wenn er Interesse erweckt. Aus diesem Interesse entfalten sich dann, wie aus der Knospe die Blüte und Frucht, die guten Gesinnungen und Handlungen, oder es setzen sich, wie der gelehrte Psycholog sagt, die Vorstellungen in Gefühl und Willen um. Wird z. B. im Geschichtsunterrichte der Zögling für ein zartes Wohlwollen und einen edlen Gerechtigkeitssinn erwärmt, so werden die betreffenden Vorstellungen auch fruchtbar; der Zögling sucht dann die Gesinnungen des Wohlwollens und der Gerechtigkeit auch gegen seine Eltern, Geschwister und Genossen zu bethätigen — und der Unterricht wirkt somit erziehend.

Endlich leitet die Psychologie auch die Auswahl des Lehrstoffs für jedes Schuljahr, indem sie lehrt, daß derselbe (ebenso wie die Methode und Lehrform) auf allen Stadien des Bildungswegs nach der Auffassungsfähigkeit oder der Entwicklungsstufe, d. i. nach dem Geisteszustande des Zöglings sich zu richten, also demselben erst Milch, dann Brot und Fleisch zur geistigen Nahrung zu bieten habe. Aber nicht nur das Nacheinander, sondern auch das Nebeneinander, d. h. die gleichzeitig betriebenen Fächer gestaltet sie pädagogisch, indem sie gebietet, Fäden von einer Gedankenprovinz zur andern zu ziehen, damit die Einheit des Bewußtseins im Zöglinge sich nicht zersplittere und er nicht zerstreut und zerfahren werde.

Wir sind am Ende. Wir wollten ja nur dem Leser einen Einblick in den pädagogischen Wert der Psychologie geben, und wollten dazu aufmuntern, daß dieser Weg beschritten werde, um zu einer gründlichen und wissenschaftlichen Didaktik zu gelangen. Ist die Psychologie, wie wir annehmen, wirklich eine sichere Stütze für den Lehrer, so lassen sich manche Konsequenzen daraus ziehen. Der Lehrer hat dann eine sehr wichtige Stellung und einen hohen Beruf, man darf nicht mit Geringschätzung auf seine Thätigkeit blicken. Im Seminare muß dann die Psychologie eingehender gelehrt werden, und er selbst muß sie zum fortdauernden Gegenstande seiner Fortbildung machen, seine pädagogischen Funktionen mit psychologischem Auge ansehen und mit psychologischem Wissen durchdringen.

(Siehe weiter im Anhange dieser Schrift: „Die Psychologie eine zuverlässige Führerin des Erziehers.")

Vierter Abschnitt.

Die Regierung der Kinder.

Erstes Kapitel.

Wesen und Aufgabe der Regierung.

Bei der eigentlichen Erziehung der Jugend handelt es sich zuerst darum, den Gedankenkreis, die Einsicht des Zöglings so zu bilden, daß er höhere Interessen, d. h. Sinn für das Wahre, Schöne, Gute und Heilige erhalte; sodann ist dafür Sorge zu tragen, daß aus dem Gedankenkreise, der Einsicht des Zöglings durch das Mittelglied des Interesses ein konsequentes und starkes sittliches Wollen (ein Charakter) hervorwachse. Die erste dieser Aufgaben löst der Unterricht, die zweite die Zucht oder die Erziehung im engeren Sinne. Unterricht und Zucht sind die beiden Hauptteile der Erziehung, sie sorgen für den Ausbau der sittlichen Persönlichkeit, für die Pflege der eigentlichen oder unmittelbaren Tugenden, wie edles Wohlwollen, Rechtlichkeit, Friedensliebe, innige Dankbarkeit, Wahrhaftigkeit und Handeln nach eigener besserer Überzeugung. Führe ich z. B. dem Zöglinge in der Religionsstunde eindringlich zu Gemüte, daß Christus für die Kranken und Armen sorgte, veranlasse ich weiter den Zögling, daß er sittliche Urteile über die liebevolle Handlungsweise des Herrn fälle und ermuntere ihn zur Nachahmung, so arbeite ich an der sittlichen Gestaltung seiner Persönlichkeit — durch Unterricht. Dasselbe bewirke ich, wenn ich im Geschichtsunterrichte dem Schüler die Begeisterung der Deutschen für die Befreiung ihres Vaterlandes von fremdem Drucke und die freiwillige Teilnahme aller streitbaren Männer an den deutschen Freiheitskriegen von 1813—1815 eindringlich schildere und die Vaterlandsliebe in ihm entflamme. — Setze ich nun den Zögling in die Lage und veranlasse ihn, daß er

im Leben sein Wohlwollen gegen Kranke und Arme, seine Liebe zum Vaterlande bethätige, indem ich ihm dazu die Mittel gebe und ihn anleite, daß er z. B. in letzterem Falle, wenn seine Hand zum Führen des Schwertes noch zu schwach ist, wenigstens den kämpfenden und verwundeten Kriegern Dienste leiste: — so wirke ich bessernd, veredelnd auf des Zöglings Willen ein — durch Zucht. Dasselbe bewirke ich, wenn ich nicht dulde, daß das Kind ein Tier mißhandele, daß es dem Nachbar ohne dessen Einwilligung Obst nehme, und wenn ich es anhalte, daß es gefundene Gegenstände dem rechtmäßigen Eigentümer wieder zurückgebe. — Es handelt sich hier immer um Bildung von Einsicht, Gemüt, Willen, also Veredlung des innern Menschen, um Pflege von unmittelbaren Tugenden, wie Wohlwollen, Vaterlandsliebe, Ehrlichkeit — mit einem Worte um die Bildung eines guten Menschen. Ein solcher soll der Zögling täglich mehr und mehr werden, um in Zukunft es zu sein und zu bleiben; — die Arbeit des Erziehers sorgt mehr für die Zukunft, als für die Gegenwart.

Aber diese beiden Hauptfunktionen des Erziehers, Unterricht und Zucht, können nicht erfolgreich von statten gehen, ja gar nicht in Wirksamkeit treten, wenn nicht vorher die rohen Begehrungen des Zöglings zurückgedrängt, der wilde Ungestüm einer feinen Ordnung unterworfen worden sind. Du willst als Lehrer die Schüler unterrichten, du beginnst den Unterricht — da beliebt es einem derselben, laut zu sprechen, einem andern, seinen Nachbar mit einer Nadel zu stechen, daß er laut aufschreit, einem dritten, zu spät zu kommen — du weisest diese Störungen zurück und bestrafst sie kurz. Ein Vater ruft seinem Sohne zu, aus dem Garten in die Wohnung zu kommen, um mit ihm der Tante ein Geburtstagsgeschenk zu überreichen. Dem Sohne beliebt es aber, im Garten zu bleiben, es gefällt ihm besser, den Blumen die Köpfe abzuschlagen oder im Wasser herumzuwaten, um sein Schiffchen zu lenken. Der Vater wird durch die rohen Begierden des Knaben von der Verwirklichung seiner Erziehungsmaßregel zurückgehalten, er muß erst die wilden Dornen abschneiden, bevor er ein Edelreis aufsetzen kann.

Soll die stille Erziehungsarbeit von statten gehen können, so muß sie demnach und die ihr angewiesenen Lebensverhältnisse, die Familie und die kleine Schulgemeinde, vor Störungen geschützt, und die

Kinder müssen baldmöglichst gewöhnt werden, eine gewisse Ordnung und Gesetzmäßigkeit zu befolgen, in eine geordnete Gemeinschaft sich einzufügen. Diese Thätigkeit des Erziehers, Störungen zu hindern, zu beseitigen und die Haus- oder Schulordnung aufrechtzuhalten, ist, streng genommen, noch keine eigentliche Erziehung, d. h. keine Bildung des Gedankenkreises zur Erzeugung von Gemütszuständen, keine Emporhebung von Gefühlen und Strebungen zu sittlichen Charakterzügen, also keine Läuterung und Besserung des Menschen von innen heraus, wohl aber ist sie die Vorbedingung oder die Vorarbeit für die eigentliche Erziehung und wohlgeeignet, als Baustein für dieselbe verwertet zu werden: — man nennt sie die Regierung der Zöglinge, weil sie es mit der äußern Leitung und der bewußtlosen Gewöhnung zu thun hat. Plauderei, Neckerei, Zuspätkommen in der Schule, Beschmutzen der Kleider durch Waten im Wasser sind nicht eigentliche sittliche Vergehen, weil sie gegen die sittlichen Ideen nicht verstoßen, sie sind aber Verstöße gegen eine konventionelle Ordnung, Störungen einer geordneten Gemeinschaft, also Polizeivergehen.

Diesen strengen Unterschied zwischen eigentlicher Erziehung und Regierung macht nur die wissenschaftliche Pädagogik; die vorherbartsche Pädagogik, wie sie noch in der Schulpraxis üblich ist, kennt ihn nicht; aber es ist für den Erzieher wertvoll und wichtig, diesen feinen Unterschied festzuhalten. Um vollständig klar in dieser Sache zu werden, müssen wir noch etwas näher auf dieselbe eingehen.

Man versteht unter Regierung der Kinder etwa das, was man früher mit dem Worte Disciplin ausdrückte, indem man nach Schwarz-Curtman*) die letztere als „die gesellige Zucht oder den Inbegriff der Veranstaltungen zur Aufrechthaltung der Gesetzmäßigkeit und Ordnung unter den zusammenlebenden Schülern“ bezeichnet; jedoch decken, wie wir später sehen werden, die beiden Begriffe Regierung und Disciplin sich nicht ganz.

Welches ist denn der ganze Bereich der Regierungsthätigkeit? Alles, was den Unterricht und die Zucht in ihrer Wirksamkeit hindert oder stört, hält sie fern; Unpünktlichkeit, ruheloses Wesen, Unordnung, Unreinlichkeit, Trägheit, Unmäßigkeit, Verschwendung —

*) Schwarz-Curtman, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts. II. Teil. S. 70, 71 der 7. Auflage.

sind Disteln auf dem Acker des menschlichen Herzens, welche das Aufnehmen und Keimen des guten Samens hindern; darum müssen sie als Feinde der Bildung zuvörderst entfernt und der Zögling durch tägliche Gewöhnung zu Pünktlichkeit, Stillsitzen und Stillehalten, Ordnung, Reinlichkeit, Fleiß, Mäßigkeit, Sparsamkeit geführt werden. Die Gewöhnung an diese wertvollen Eigenschaften, an verschiedene gute Sitten, wie Aufstehen vor achtungswerten Personen und Grüßen derselben, also Anstand und Höflichkeit, ist noch keine (innere) Bildung, aber sie ist das Erste und Notwendigste, um einen jungen Menschen, welcher noch keine Empfänglichkeit und keinen Anknüpfungspunkt für die innere Bildung hat, aus der Rohheit herauszuheben, ihn zu entwildern und der Bildung zugänglich zu machen. Des Zöglings Einsicht und Willen sind noch nicht so reif, daß er diese Entwilderung selbst vornähme; darum muß er der Einsicht und dem Willen des Erziehers unterworfen werden, auch gegen seine Überzeugung oder sein Bewußtsein. Es handelt sich also hier um bewußtlose Gewöhnungen, und sie sind es, welche den Boden für Erziehung und Unterricht empfänglich machen, d. i. sie bilden die Vorstufe und die Vorbedingung der eigentlichen Erziehung oder Willensveredlung.

Man nennt diese angegebenen guten Eigenschaften oder bewußtlosen Gewöhnungen auch mittelbare Tugenden, weil sie nicht zunächst und geradezu, sondern erst in zweiter Linie zur Erfüllung einer sittlichen Idee mitwirken können und weil sie auch in den Dienst einer bösen Gesinnung treten können. So ist die Wohlthätigkeit eine unmittelbare Tugend, weil sie die sittliche Forderung des Wohlwollens schnurstracks erfüllt. Durch Fleiß und Sparsamkeit aber vermehre ich zunächst mein irdisches Gut, erfülle nicht geradeswegs eine sittliche Forderung, und wenn ich mein Eigentum dazu anwende, der Selbstsucht zu fröhnen und dem Nächsten zu schaden, so stehen Sparsamkeit und Fleiß im Dienste der Unsittlichkeit. Benutze ich aber meine Güter zum Wohlthun, zum Bethätigen des Gemeinsinnes, so werden diese Tugenden durch Fleiß und Sparsamkeit unterstützt. Mit Fleiß und Sparsamkeit allein beweise ich indes noch niemand eine Liebe, stifte ich noch nichts Gutes; sie werden nur dadurch Tugenden, daß sie meine Wohlthätigkeit unterstützen. So kann auch der Mäßige ebensowohl ein

guter, als ein böser Mensch sein; Mäßigkeit an sich erfüllt noch keine sittliche Vorschrift; **aber** nur mit Mäßigkeit kann ich Leib und Seele gesund und frisch erhalten und mich so in den Stand setzen, wohlwollend, rechtlich, dankbar, billig, überhaupt wahrhaft sittlich zu handeln. Sonach können Fleiß, Sparsamkeit, Mäßigkeit mich nicht geradezu sittlich machen, ich kann mit ihnen nicht geradezu (direkt) eine sittliche Idee erfüllen; aber sie können bei Ausführung der letztern in zweiter Linie mitwirken, also indirekt zur Sittlichkeit beitragen. Wir nennen sie darum **mittelbare** Tugenden, während die **Wohlthätigkeit**, die **Dankbarkeit** u. a. **unmittelbare** Tugenden heißen. Zu letztern gehört Einsicht und bewußte Unterwerfung unter die sittliche Idee, zu den mittelbaren Tugenden dagegen gehören diese nicht. Zu den mittelbaren Tugenden gehört auch manche Tugend des Anstandes, manche humane Sitte, z. B. andere beim Sprechen ausreden zu lassen, sie in einer Auseinandersetzung, einem Vortrage nicht zu stören, vor dem Eintritt in ein fremdes Zimmer anzuklopfen, Schreien und zu starkes Sprechen im Umgange mit andern zu vermeiden, Orte und Sachen zu schonen, gewisse Räume zu meiden, Zeiten zu beobachten, Beschäftigungen zu unterlassen oder vorzunehmen, strenger **Gehorsam** gegen die Erzieher und Lehrer, als die **Summe** aller dieser äußeren guten Eigenschaften. So bildet die Regierung eine **feine äußerliche** Zucht, wie Luther das Fasten und Reinhalten des Leibes nennt, oder ein **Zuchtmittel auf Christum**. Diese äußere feine Gewöhnung ist notwendig; denn sie ist untrennbar mit der Thätigkeit von Unterricht und Erziehung **verflochten**, ja sie vertritt sogar die Gesellschaft mit, weil sie diese vor den Störungen und Unordnungen der Kinderwelt schützt.

Zweites Kapitel.

Die Maßregeln der Regierung

kommen sowohl im Hause wie in der Schule zur Anwendung.

Wenn ein Schüler während des Unterrichts seinen Platz verläßt und ohne weiteres zu einem andern Schüler sich begiebt, so wird er auf kurze Zeit von der Schulgemeinschaft getrennt — er

muß eine Zeit lang stehen. Wer sein Aufsatzheft einige Tage zu spät dem Lehrer einreicht, muß eine halbe Stunde nachsitzen. Vorstehende Fälle sind Regierungsmaßregeln in der Schule. — Wenn ein Kind bei Tische mit dem Löffel in die Suppe schlägt und so seine Tischgenossen beschmutzt, so wird der Vater es vom Tische entfernen und ihm ein Fasten auferlegen, bei Wiederholung des Falls dem Büblein wohl auch die Finger, welche gemißbraucht worden sind, ein wenig klopfen, ihm also eine Witzigung zu teil werden lassen. Die Mutter erlaubt dem Kinde, zwei Stunden lang zu einem Spielgenossen zu gehen; dasselbe bleibt aber drei Stunden fort. Für diese Unpünktlichkeit erhält es von der Mutter einen Verweis oder Androhung von Strafe. Diese Beispiele sind Regierungsmaßregeln des Hauses.

Welche Maßregeln stehen nun der Regierung zu Gebote? und nach welchen pädagogischen Grundsätzen sind sie anzuwenden? —

1. Eine Anzahl Erziehungsmaßregeln werden wir dadurch finden, daß wir nach den Ursachen der störenden Begehrungen forschen und diese dann durch gewisse Mittel beseitigen.

Das Kind wird zu einem länger dauernden Gottesdienste mitgenommen, ohne vorher gehörig gespeist und getränkt worden zu sein — es wird unaufmerksam, unruhig und weint schließlich — aus Hunger; oder: das Kind sitzt in dumpfer, dunstiger Schulstube, dessen dicke Luft den Kopf einnimmt; oder es hat schon drei bis vier Stunden lang ununterbrochen auf der harten Schulbank gesessen, es rutscht auf derselben hin und her und ist nicht mehr im stande, dem Unterrichte zu folgen — aus Bedürfnis nach freier Bewegung.

Ein weiser Lehrer wird also den Zöglingen nicht mehr zumuten, als sie leisten können, er wird ihre berechtigten Naturbedürfnisse, wie den Drang nach Nahrung, nach Bewegung, nach Atmen von frischer Luft, nach Ruhe und Schlaf, das Bedürfnis des Sehens u. s. w., befriedigen und dadurch manche Störungen vermeiden. Er wird für körperliches Wohlbefinden der Schüler sorgen und ihnen nicht schwerere Bürden auflegen, als sie tragen können. So verfährt eine weise Regierung.

2. Die Ursachen der störenden Begehrungen können auch in einzelnen fremden Vorstellungen liegen, welche das Kind zur

Zeit ganz beherrschen — diese müssen durch passende Beschäftigungen, welche weder über, noch unter dem geistigen Horizonte des Kindes liegen, in ein richtiges Verhältnis zum Gedankenkreise des Kindes gesetzt werden. — Werden dem ältern Knaben z. B. im Unterrichte Erzählungen dargeboten, welche viel zu leicht und zu kindlich oder gar kindisch für denselben sind, so langweilt er sich und er stört. Es tauchen dann ungehörige Vorstellungen in seinem Kopfe auf, z. B. von dem jungen Pferde, welches der Vater jüngst erhalten hat, u. dgl., und die Aufmerksamkeit ist verscheucht. Liegt der Unterrichtsstoff über dem Horizonte des Kindes, dann wird es verwirrt, wird unruhig und stört. Ergo: passender Unterrichtsstoff, richtige Beschäftigung, sowie gute Art des Unterrichts, welche das Kind fesseln, seinen Geist ganz ausfüllen, es packen — hindern das Aufkommen ungehöriger Vorstellungen, welche das Kind ablenken und zu Störungen verführen. Durch zweckmäßige Beschäftigung der Kinder mittelst Spiel und Arbeit können sie auch im Hause von manchem Unfug abgehalten werden.

3. Es giebt eine Reihe von Regierungsmaßregeln, welche einen gewaltsamen Druck auf den Geist ausüben, wie: Befehle, Anordnungen, Gesetz, Androhung von Strafen, Strafen, Aufsicht oder Kontrolle — und dadurch die störenden Begehrungen des Zöglings in Schranken halten.

Alle Gebote und Verbote, Anordnungen und Gesetze der Regierung werden — wie beim Militär — in kurzer, knapper Form, mit energischem, entschiedenem Tone gegeben; sie sind unwiderruflich, lassen sich auf keine Gründe ein und werden oft durch einen Wink, ein Zeichen, einen Blick gegeben. Die Wörtchen auf und ab genügen, oder ein Wink mit der Hand, daß die ganze Klasse sich erhebt oder niederläßt u. s. w. Fehler werden hier rasch vergessen, und dem Zöglinge wird ein solcher Verstoß gegen die herkömmliche oder eingeführte Ordnung nicht nachgetragen.

Bei Trotz, als einem absichtlichen Widerstreben gegen des Meisters Gebot, muß eine Hemmung der hindernden Vorstellungen und Bestrebungen eintreten — wodurch? — Durch Androhen von Strafen und wirkliche Strafen, als Übel, welche der aus dem befriedigten Begehren entstehenden Lust das Gleichgewicht halten oder sie noch überbieten. Die Strafen der Regierung sind andere,

als die der Zucht; letztere sollen bessern, erstere nur abschrecken. Durch die Maßregeln der Regierung werden ja die Begehrungen nicht umgebildet, sondern im Interesse von Unterricht und Zucht augenblicklich nur zurückgedrängt. Die Strafen der Regierung wenden sich nicht an die eigene Überlegung des Zöglings, sie wollen demselben nur ein bestimmtes Quantum von Wehe erwidern. Sie sind kurzer Hand und ohne viele Worte zu vollziehen. Wenn ein Schüler zu spät kommt, oder während des Unterrichts Geräusch macht, so sind dies nicht sittliche Vergehen, sondern nur Verstöße gegen die Schulordnung; sie fallen also in den Bereich der Regierung, und der Lehrer wird darum nicht lange zu Herzen dringende Ansprachen halten, sondern ohne weitere Worte, auf einen Wink, im ersteren Falle den Schüler zum Stehenbleiben an der Thür und im anderen Falle zum Herausstellen aus der Bank veranlassen.

Die Regierungsstrafen sollen nur Denkzettel sein, welche den Schüler vor weitern Übertretungen warnen; sie dürfen darum weder im Affekte gegeben werden, noch Affekte im Bestraften hervorbringen und nicht in zu starkem Maße erteilt werden. Sie werden immer erst angedroht.

Alle Strafen wirken indes nicht gleichmäßig dauernd, sondern nur stoßweise. Einen länger und gleichmäßig wirkenden Druck bringt nur die Aufsicht oder die Kontrolle hervor. Dieselbe darf jedoch nicht in eine peinliche Überwachung ausarten und dem Zöglinge nicht alle freie Bewegung rauben. Sie überläßt denselben mitunter, z. B. zur Besorgung einiger Aufträge, für eine ganze Reihe von Handlungen sich völlig selbst, damit er im rechten selbständigen Wollen und Handeln sich übe, und oft beaufsichtigt sie ihn scheinbar unabsichtlich. Z. B. die Zöglinge sind mit Gartenarbeiten beschäftigt. Der Erzieher hat seine eigene Arbeit im Garten, er beschneidet Rosen. Die Zöglinge glauben sich unbeaufsichtigt; aber der ebenso vorsichtige, als humane Erzieher wird doch oft einen unbemerkten Blick auf das Thun und Treiben der mutwilligen Jugend fallen lassen, oder sich in der Nähe derselben zu schaffen machen (= scheinbar unabsichtliche Aufsicht).

4. Sichere Hilfen für die Regierung sind Autorität und Liebe, welche der Erzieher in den Gemütern der Kinder sich bereitet; denn beide ziehen den Zögling unbemerkt in die

Auffassungs- und Denkweise des Erziehers mit hinein. Die Macht der Autorität beruht auf einer tüchtigen Persönlichkeit, welche durch die geistige und sittliche Ausbildung herbeigeführt und durch Körperkraft unterstützt wird, und die Macht der Liebe beruht in der persönlichen Güte und Liebenswürdigkeit, welche Zuneigung und Anhänglichkeit anderer zur Folge hat. Der Erzieher komme zur Erreichung dieses Ziels zuerst den Wünschen des Zöglings entgegen; er arbeite mit ihnen gemeinsam, z. B. an Vervollständigung von Sammlungen, pflege öftern Umgang mit ihnen.

Die Einlebung guter Sitten in Haus, Schule und andern Gemeinschaften und alle bewußtlosen Gewöhnungen der Jugend, welche ja Aufgabe der Regierung sind, ruhen am sichersten auf der Autorität und Liebe, welche der Erzieher in den Herzen der Zöglinge besitzt.

Zum Schlusse heben wir noch hervor, daß die Regierung früher anfängt, als ihre beiden Schwestern, der Unterricht und die Zucht, daß sie als ein Notbehelf beide eine Strecke begleitet und früher als die Zucht aufhört, natürlich nur allmählich. Sobald nämlich die vernünftige Erkenntnis und der sittliche Wille im Zöglinge so gereift sind, daß er von selbst das Rechte und Anständige thut (= sich selbst regiert), dann fällt die Regierung als überflüssig hinweg. Je reifer also der Zögling wird, desto mehr können sich die ihm gezogenen Schranken erweitern.

Aus vorstehender Darlegung erhellt, daß, während die Disciplin sich bloß auf die Schule, die Regierung sich auf Schule und Haus bezieht; daß beide, Disciplin und Regierung, die feine äußere Zucht bedeuten. Von manchen Pädagogen wird indes unter Disciplin die eigentliche Erziehung oder Charakterbildung mit verstanden — in diesem Falle ist Regierung dann ein engerer Begriff.

Die oben gezeichneten drei Hauptbegriffe der Erziehung: Regierung, Unterricht und Zucht — werden indes nur in der Theorie so scharf getrennt, damit der Erwachsene genau weiß, was er thue; in der Praxis treten die Funktionen des Regierens, Unterrichtens und Erziehens in inniger Verbindung auf, und ihre Trennung wird nicht sichtbar.

Drittes Kapitel.

Die Schulordnung.

Wollen die Unterrichtsanstalten wahrhaft bildend wirken, so müssen sie als Erziehungsschulen eingerichtet werden. Wie bereits dargethan, zerfällt aber die pädagogische Praxis in die drei wichtigen Funktionen: 1. die Regierung, 2. den Unterricht und 3. die Zucht (eigentliche, unmittelbare Erziehung). Alle diese Funktionen sollen planmäßig vor sich gehen; demnach müssen für jede Schule auch drei große Pläne ausgearbeitet und in ihr durchgeführt werden, nämlich:

1. für die Regierung die Schulordnung, als der Inbegriff der Bestimmungen, welche die äußere Ordnung herstellen, Unterricht, Zucht und Schulleben vor Störungen schützen, Hindernisse beseitigen und dem ganzen Schulorganismus einen geregelten Gang verleihen sollen;

2. für den Unterricht der Lehrplan, als die planmäßige Festsetzung der Ziele, des Stoffes und der Methoden des erziehenden Unterrichts für alle Lehrfächer jeder Klasse;

3. für die Zucht der Erziehungsplan, als der Inbegriff der einheitlichen Grundsätze, Ziele und Maßregeln, welche die eigentliche unmittelbare Erziehung betreffen und die Charakterbildung des Zöglings bewirken sollen.

In dem Erziehungsplane müßten unter anderm folgende Kapitel vorkommen: Das Vorbild der Schüler; die Liebe und Autorität der Lehrer; das rechte Schulleben: der Umgang der Zöglinge mit den Lehrern und unter einander, gemeinsame Beschäftigungen, Spiele und Spaziergänge der Schüler, Schulfeste und Feierlichkeiten; ferner Pflege eines religiösen Geistes durch Andachten in der Schule und Besuch des Gottesdienstes; Lektüre; Lohn und Lob, Strafe, Tadel und Ermahnung: — genug, alle die Maßregeln, welche zur Anlegung und Pflege eines religiös-sittlichen Charakters unmittelbar beizutragen vermögen.

Erst wenn eine Schulanstalt die vorstehend bezeichneten drei wichtigen Pläne besitzt und befolgt, verdient sie den Namen einer wahren Erziehungsschule.

Wir haben es nun hier mit dem ersten dieser Pläne, der Schulordnung, zu thun und wollen noch die wichtigsten Bestimmungen, welche in derselben nicht fehlen dürfen, namhaft machen.

Bausteine zu einer Schulordnung.

1. Vorschriften, welche besonders den Lehrer betreffen.

Der Lehrer soll seinen Unterricht pünktlich beginnen und pünktlich schließen (möglichst mit dem Glockenschlage). Er erscheine vor dem Schlage der betreffenden Stunde im Klassenzimmer.

Der Lehrer nehme, ebenso wie jeder Schüler, einen festen, unverrückbaren Ort ein, am besten gerade vor der Mitte der Sitzplätze (also Zeit- und Raumreihen sind fest einzuhalten).

Jede Lehrstunde beginnt mit einer kurzen Kontrolle, ob alles zum Unterrichte Nötige — nach den feststehenden Sitten — von den betreffenden Schülern besorgt worden sei; hierauf erfolgt das etwa erforderliche Aufzählen und Überhören des für die Stunde nötigen, schon früher in Reihen gebrachten und eingeprägten Unterrichtsstoffs, und dann melden sich eventuell die Schüler, welche etwas Versäumtes nachzuholen hatten, freiwillig.

Der Lehrer behalte beim Unterrichte fortwährend die ganze Klasse im Auge, und schon sein Blick diene dazu, um den Schülern einen Befehl, eine Vorschrift, eine Drohung oder eine Strafe auszudrücken.

Bei Störungen im Unterrichte deutet der Lehrer seine Befehle, Drohungen und Strafen auch durch Innehalten im Vortrage (Pausen) und leises Klopfen, zur Steigerung sodann durch Worte (Rügen 2c.) an.

Während des Unterrichts wird keine Anzeige oder Beschwerde der Schüler gegen einen Mitschüler angenommen und keine Strafe vollzogen, die Ruhestörer und Unaufmerksamen werden nur herausgestellt. Die Vollziehung der Strafen erfolgt nach Beendigung der Unterrichtsstunde.

Die Fragen des Lehrers sind stets an die ganze Klasse zu richten.

Der Unterricht muß ununterbrochen fortschreiten, alle Schüler möglichst gleichmäßig beschäftigen, und es dürfen in demselben keine langen peinlichen Pausen entstehen (geschickte Benutzung gemeinsamer Hilfsmittel: Chorsprechen, Vorzeigen von Anschauungsmitteln 2c.).

Zur Aufrechthaltung der guten Ordnung empfiehlt es sich, ein Sittenbuch in jeder Klasse zu führen, in welches die Vergehen der Schüler und die darauf erfolgten Strafen eingetragen werden.

Der Lehrer sei mit dem Strafquantum anfangs möglichst sparsam und wende die Strafen gradatim an. Denselben gehen erst Drohungen vorher; aber dieselben dürfen nicht leere Worte bleiben, sondern müssen bei der Übertretung eines Gebots in wirkliche Strafausübung übergehen.

Der Lehrer muß alles vermeiden, was bei den Schülern Unaufmerksamkeit hervorrufen kann, z. B. auffällige Kleidung, seltsame Gesten und Manieren, und von den Blicken der Schüler alles entfernen, was zerstreuen kann.

Es muß vor Schulanfang, in den Pausen und beim Nachhausegehen der Schüler Aufsicht geübt werden. In größern Schulanstalten führt jeder Lehrer diese äußere Inspektion über alle Schüler der ganzen Anstalt eine Woche lang.

Im Interesse der geistigen und körperlichen Entwicklung der Jugend sollten in keiner Schulanstalt die Schüler länger, als drei Stunden nach einander geistig angestrengt werden. Ein 4-stündiger Vormittagsunterricht ist sicher vom Übel. — Jüngere Kinder (von 6 bis 9 Jahren) sollten täglich nur 3—4 Stunden lang Unterricht genießen. Die häuslichen Aufgaben dürfen diese Kinder täglich nur eine Stunde lang, ältere Schüler 1½ bis höchstens 2 Stunden lang beschäftigen.

Die Schulzimmer müssen den Schülern einen schönen und freundlichen Aufenthalt darbieten; darum sind sie auch täglich zu reinigen.

2. Vorschriften, welche die Schüler auszuführen haben.

Bevor der Vormittagsunterricht beginnen kann, müssen die Kinder erst gehörig ausgeschlafen haben, und der Nachmittagsunterricht darf nicht kurz nach der Mittagsmahlzeit seinen Anfang nehmen. Beide Forderungen liegen im Interesse der Entwicklung des Körpers, wie des Geistes. Hiernach beginne der Vormittagsunterricht am besten um 8 Uhr (für jüngere um 9 Uhr), nur in den heißen Juni-, Juli- und Augusttagen um 7 Uhr (für jüngere um 8 Uhr),

um den Unterricht in die kühlere Tageszeit zu verlegen; der Nachmittagsunterricht beginne am besten um 2 Uhr (2 Stunden nach der Mittagsmahlzeit). — Ist Vormittag 10 Uhr eine Wärme von 20 Grad R., so fällt der Nachmittagsunterricht aus.

Die Schulkinder sollen pünktlich in der Schule erscheinen; doch dürfen sie nicht früher, als eine Viertelstunde vor dem Glockenschlage das Schulhaus betreten. Vor Beginn des Unterrichts dürfen die Kinder auf dem Schulhofe oder in der Nähe des Schulhauses sich nicht lärmenden Spielen hingeben.

Die Kinder sollen auf dem Wege nach und von der Schule sich nicht länger verweilen, als nötig ist, unterwegs ihre Schulgeräte nicht weglegen, um sich dem Spiele hinzugeben, und sich anständig betragen.

Im Schulgebäude haben alle Schüler und Schülerinnen vor, zwischen und nach den Unterrichtsstunden Ruhe und Anstand zu beobachten, also Schreien, Pfeifen, Singen, Springen und lautes Auftreten auf den Treppen zu unterlassen. In einer größern Schulanstalt ist jeder Lehrer befugt und verpflichtet, bei auftretenden Ungehörigkeiten jedes Kind der Schulanstalt, gleichviel ob es ein Schüler seiner Klasse ist, oder nicht, auf frischer That zu bestrafen oder zurechtzuweisen. — In der Pause müssen alle Schüler das Zimmer verlassen, welches inzwischen gelüftet wird; nur die Kränklichen und Schwachen dürfen bei unfreundlicher Witterung während der Pausen im Schulsaale zurückbleiben. — Ohne Erlaubnis des aufsichtführenden Lehrers darf ein Schüler den Schulhof oder Spielplatz nicht verlassen.

Während des Unterrichts herrsche eine feierliche Stille. Bücher und Hefte, Schiefertafeln, Griffel (Schieferstifte), Federn und andere Schulgeräte sind beim Unterrichte schnell und ganz leise, in den untern Klassen am besten nach Kommando herauf- und hinunterzunehmen und die Bücher ohne alles Geräusch aufzuschlagen. Wer während des Unterrichts mit den Schulgeräten klappt, hat sich herauszustellen.

Während des Gesangs und Gebets, mit denen der Unterricht eröffnet wird, darf kein Schüler in das Schulzimmer treten. Die Unpünktlichen sind im Sittenbuche der Klasse zu notieren. Wer erst nach erfolgtem Beginne des Unterrichts erscheint, behält seinen

Standort an der Thür, nach dem Ermessen des Lehrers eine viertel- oder eine halbe Stunde lang.

Mit Beginn des Unterrichts richten alle Schüler ihre Blicke auf den Lehrer, und die jüngsten legen die Hände auf die Tafel. Sobald ein Schüler seine Blicke vom Lehrer abwendet, höre das Sprechen des Lehrers auf. Die Schüler, welche eine gestellte Frage zu beantworten, oder sonst etwas zu sagen, oder eine Frage zu stellen wünschen, dürfen nie ohne weiteres das Wort ergreifen, sondern haben den Zeigefinger zu erheben. Rufe, Antworten ohne Geheiß, voreiliges Sprechen, leises Singen, Zuflüstern, Murmeln beim Kopfrechnen u. dgl. sind Störungen des Unterrichts.

Die Schüler müssen fein gewaschen, in ordentlicher, reiner Kleidung, mit geputzten Schuhen zur Schule kommen und die Schulzimmer, Vorplätze, Schulgeräte, Lehrmittel, Zeichen- und Turnapparate, sowie ihre Sitzplätze stets sauber halten. Papierschnitzel Obstabfälle, Speisereste u. dergl. sind nicht in die Schulsäle oder in die Vorzimmer, sondern in die zu diesem Zwecke aufgestellten Gefäße zu werfen. Jeder Schüler hat für seinen Platz zu stehen.

Die Schüler dürfen nicht in Bänke und Pulte schneiden.

Nach Beendigung des Unterrichts verlassen die Schüler die Klasse in geordneten Reihen (bankweise). Nach der Pause stellen sie sich in Reihen (Sektionen) von 2 oder 3 Personen auf und gehen geordnet in den Saal zurück.

Auch außer der Schule sollen die Schüler einer Anstalt stets eines gesitteten und feinen Betragens sich befleißigen, z. B. keinen Straßenunfug treiben, nie ohne die vorgeschriebene Badekleidung an einem öffentlichen Orte baden, u. dergl. m.

Viertes Kapitel.

Die Gewöhnung,

als die Hauptsumme aller Regierungsmaßregeln.

Die Regierung ist nur dann eine vollkommne, sie erreicht die gesteckten Ziele, die rohen Begehrungen des Zöglings zu zügeln, ihn zum Leben und Bewegen in einer geordneten Gemeinschaft geschickt zu machen und zu unmittelbaren Tugenden zu führen, nur dann, wenn der Erzieher die Gewöhnung zu allem löblichen Thun

gehörig anwendet; denn dieselbe ist auch auf dem Gebiete der Jugenderziehung eine große Macht, und sie umfaßt, als die Summa, alle Regierungsmaßregeln: Beschäftigung, Befehl, Gebot, Drohung, Strafe und Aufsicht — oder alle diese Maßregeln stehen eigentlich im Dienste der Gewöhnung. Es nötigt uns dies, diesen Begriff, welchen wir auf dem Wege zur Auffindung der besten Regierungsweise nicht umgehen können, etwas näher ins Auge zu fassen.

Gewöhnen heißt, ein organisches Wesen veranlassen, eine Thätigkeit so oft zu vollziehen, bis es dieselbe unwillkürlich, unbewußt ausführt, oder die Einwirkung eines andern Objects so oft zu ertragen, bis es sie unbewußt duldet; also das Thun oder Dulden ihm zur andern Natur, ja unentbehrlich wird. Man stellt ein kleines Kind z. B. so oft auf die Füße und läßt es gehen, bis es von selbst steht und geht und nicht mehr auf allen Vieren kriecht. Die Mutter wäscht dasselbe täglich, so oft, bis es dasselbe ohne Murren und Widerstreben erträgt; später wird es so lange angehalten, sich selbst zu waschen, bis es von selbst reinlich wird. Auch bei Tieren, und gerade bei diesen in hohem und ausgedehntem Maße, zeigt sich die Macht der Gewöhnung. Das wilde Füllen wird durch Abrichten zum Ziehen des Wagens und der Kutsche gewöhnt; der Zureiter läßt die Pferde so lange am Zügel in der Reitbahn im Kreise gehen, bis sie sich die richtige Gangart angeeignet haben. Selbst Pflanzen sind in mancher Beziehung und in einem gewissen Grade der Gewöhnung zugänglich. Ein junges krumm gebogenes Bäumchen wird durch längeres Anbinden an einen Pfahl zum Geradwachsen gewöhnt; das Spalierobst wird gewöhnt, seine Äste und Zweige an einer Wand seitwärts auszubreiten, und der dem warmen Kleinasien entstammende Kirschbaum hat sich allmählich auch an kühlere Klimate gewöhnt.

Eine Thätigkeit nun öfter vollziehen, wie z. B. das Klavierspielen, das Schreiben, heißt sie üben. Dadurch eignet man sie sich an, sie wird zur Fertigkeit und Geläufigkeit; und wir können sie nicht wieder ablegen, etwa wie ein uns unlieb gewordenes Kleidungsstück, sie ist zu einer an uns haftenden Eigenschaft, d. i. uns zur Gewohnheit geworden, wie z. B. die Reinlichkeit, die Sparsamkeit.

Die Gewohnheit ist das Produkt der Gewöhnung. Gewöhnen, Angewöhnen ist schwierig, noch schwieriger aber das

Abgewöhnen, Entwöhnen = das negative Gewöhnen, d. h. die Befreiung von einer mit einem Individuum verwachsenen, ihm schwer entbehrlich gewordenen Thätigkeit. Das Tabakrauchen sich anzugewöhnen, hat oft seine Schwierigkeit; doch weit schwieriger ist sicher das Abgewöhnen desselben. Wie schwierig das Entwöhnen des Säuglings von der Brust ist, hat schon manche Mutter erfahren. Denn die Gewohnheit besitzt eine hohe Kraft, und wir stehen in Sitten und Gebräuchen, in der Mode, in der Lebensweise, in den verschiedensten menschlichen Einrichtungen, selbst in der Kunst und Litteratur, ja auch in Bezug auf manche Gesetze und Rechte, welche von Geschlecht zu Geschlechte sich gewohnheitsmäßig forterben, unter der Tyrannei der Gewohnheit.

Wenn aber dies der Fall ist, so wollen wir uns diese Macht auch zur Lenkung der Kinderherzen dienstbar machen. Die Gewöhnung erhebt im Kinde eine Thätigkeit zur Fertigkeit und entwickelt eine Neigung, ja ein Bedürfnis dazu im Kinde; dadurch wird sie ihm leicht, es thut sie gern. Diese Gewöhnungen haben auch ein gar weites Gebiet. Man kann den Zögling an flinkes Gehen, an stramme Körperhaltung und mäßiges Essen und Trinken gewöhnen; hier haben wir es mit körperlichen Gewöhnungen zu thun. Aber die Gewöhnungen greifen auch ins geistige Gebiet über, wenn wir die Jugend z. B. an schnelles Denken und genaues Rechnen gewöhnen, ja sie können selbst in das moralische Gebiet reichen, wenn wir die Jugend im Rechtthun und Wohlthun, in der Nachgiebigkeit und Verträglichkeit üben. Allerdings — und das wollen wir nicht vergessen — kann sie keinen Sterblichen auf die Höhe der Intelligenz und der sittlichen Freiheit erheben, sondern ihn nur bis zu einer Vorstufe der Weisheit und Sittlichkeit führen; denn Gewöhnung ist und bleibt Abrichten, bewirkt nicht innere Geistes-, Herzens- und Willensbildung. Darum sagt Ziller*) mit Recht: „Zu einer Gewöhnung soll es auch hier (bei der Regierung) kommen, aber nicht durch Bildung, sondern durch Abrichten."

Wenn wir die Gewöhnung auch auf das geistige und sittliche Gebiet ausdehnen wollen, so können wir mit Professor Lederer in

*) Ziller, die Regierung der Kinder. Leipzig, Teubner, 1857, S. 5.

Budapest,*) welcher die pädagogische Gewöhnung einer gründlichen Untersuchung unterworfen hat, hinsichtlich ihres Zwecks sieben Arten derselben unterscheiden:

1. körperliche Gewöhnung, deren Zweck Gesundheit ist, z. B. ans Waschen und Baden, Frühaufstehen, rechtzeitiges zu Bette Gehen, Mäßigkeit, geregelte geistige und leibliche Arbeit, gerades Gehen und Sitzen;

2. technische Gewöhnung, deren Zweck Kunstfertigkeit ist, z. B. ans Turnen, Stricken, Schwimmen, an Fleiß und Genauigkeit;

3. ästhetische Gewöhnung, deren Zweck Schönheit ist, z. B. an feine Darstellung im Zeichnen und Malen; schönes Sprechen, an Reinlichkeit und Ordnung;

4. intellektuelle, deren Zweck Weisheit ist, z. B. an scharfes Denken, richtiges Sprechen, schnelles Rechnen;

5. gesellschaftliche, deren Zweck Anstand ist, z. B. Grüßen, Rücksicht nehmen gegen andere, Stillsitzen, andere Ausreden lassen; andere nicht zu stören und zu belästigen;

6. moralische, deren Zweck Sittlichkeit oder Tugend ist, z. B. an das Wohlthun und Rechtthun, das Reden der Wahrheit, an Friedfertigkeit, an Vergeltung von empfangenen Wohlthaten;

7. religiöse, deren Zweck Frömmigkeit ist, z. B. ans Beten, an den Besuch des Gottesdienstes.

Giebt uns vorstehende Übersicht eine ausführliche Antwort auf die Frage: wozu, zu welchen Eigenschaften wir die Kinder gewöhnen sollen, so bleibt uns nun noch die Frage zu beantworten übrig: Wie soll die Gewöhnung geschehen? Das souveräne Mittel bleibt auch hier das anschauliche Vorführen, also das gute Beispiel der Erzieher und der reiferen Zöglinge. Wenn der Lehrer selbst unpünktlich und unordentlich ist, kann er keine Pünktlichkeit und Ordnung in die Zöglinge pflanzen. Weiter dient auch eine zweckmäßige Belehrung zur Förderung guter Gewohnheiten. Es muß ferner bei der Gewöhnung ein stufenmäßiger Fortschritt von den leichtern (z. B. den körperlichen) zu den schwierigern (z. B. den ästhetischen und intellektuellen) Gewohnheiten erfolgen; aber vor

*) A. Lederer, die Methodik der Gewöhnung, gegründet auf die Gesetze der Menschenkunde und Sittenlehre. Wien, 1879. A. Pichlers Witwe und Sohn, S. 11.

allem gilt hier das, was einst Sebastian Bach einem strebsamen Schüler, welcher auch ein großer Orgelspieler werden wollte, ins Stammbuch schrieb: „Übe dich, übe dich, übe dich!“ — Die Übung, der unermüdliche Fleiß, die eiserne Ausdauer, welche täglich und stündlich den Zögling anhält, das Nützliche, Schickliche, Schöne, Rechte und Gute zu üben, führt, wenn auch mitunter langsam, doch sicher ans Ziel. Man erzieht gut durch Worte, aber noch besser durch Thaten, durch stetige Wirksamkeit, die nie ermattet, — eingedenk des Dichterwortes:

„Die langsam schafft, doch nie zerstört,
Die zu dem Bau der Ewigkeiten
Zwar Sandkorn nur für Sandkorn reicht,
Doch von der großen Schuld der Zeiten
Minuten, Tage, Jahre streicht.“

(Schiller, die Ideale.)

Fünfter Abschnitt.

Der erziehende Unterricht.

Erstes Kapitel.

Das vielseitige Interesse, der Fundamentalbegriff der Pädagogik.

Die Schülerinnen eines mir bekannten Lehrers baten denselben am Schlusse seines Unterrichts öfter, er möge doch seine Lehrthätigkeit noch eine Zeit lang fortsetzen; die Schüler des französischen Schulmanns Jacotot, welcher bekanntlich das Lesen und Schreiben und den ganzen übrigen Sprachunterricht an Fenelons Telemaque anschloß, konnten die Zeit nicht erwarten, bis ihr Lehrer eintrat und den Unterricht begann; in manchen Klassen giebt es einzelne Schüler, welche über die andern, wie einzelne Ähren eines Weizenfeldes über die große Schar ihrer mittelmäßigen Schwestern, hervorragen, indem sie sich durch Lerneifer auszeichnen und im eingeführten Lehr- oder Lernbuche durch freudiges und selbstthätiges Weiterarbeiten dem Unterrichte des Lehrers vorauseilen. Es sind dies erfreuliche Beweise eines in den Schülern vorhandenen Geisteszustandes, welcher dem Streben eines echten Lehrers immer als Ideal vorschweben soll. Wenn dagegen viele Schüler nur ungern und gezwungen dem Unterrichte folgen und den Glockenschlag, welcher die lästige Schularbeit beendet, freudvoll begrüßen; wenn sie den unerwarteten Ausfall einer Schule durch lauten Jubel feiern; wenn die Schüler nicht aus Lust zur Schularbeit, sondern aus Furcht vor der Strafe ihre häuslichen Aufgaben lösen: — so fehlt jener erfreuliche Geisteszustand in den Seelen der Schüler, und es ist sicher etwas faul im Staate Dänemark, d. i. in der Schule, entweder im Unterrichte, oder in der Schuleinrichtung.

Wir bezweifeln nicht, daß dessenungeachtet die Schüler manche Kenntnisse und manche Fertigkeiten sich aneignen, wie man ja auch durch Zwang, Geduld und Ausdauer einem Pudel manches anlernen

kann; aber das Lernen ist unter solchen Umständen dem Schüler keine Lust, sondern eine Last, es gewährt ihm kein Wohlgefühl, keine innere Befriedigung, und es fehlt das Leben und die Bewegung in der Seele, nämlich das selbstthätige Weiterstreben im Wissen und Können: — genug, es fehlt das Interesse und damit das erziehliche Element, die wahrhaft bildende Kraft des Unterrichts. In diesem bewundernswerten Seelenzustande finden wir nun den Kern und Stern des Strebens der echten Pädagogen und des erziehenden Lehrers; es ist das goldene Ziel des pädagogischen Unterrichts und der Anknüpfungspunkt der Zucht: — darum ist der Begriff des Interesses der Kardinalbegriff der wissenschaftlichen Pädagogik.

Beschäftigen wir uns mit dem Begriffe Interesse jetzt etwas näher; denn ein tiefes Eindringen in denselben ist für den Lehrer ebenso lehrreich, wie für die Schulpraxis ersprießlich.

Nach dem Obigen verstehen wir unter Interesse denjenigen Geisteszustand einer Person, dem zufolge ihr das Beschäftigen mit einem Gegenstande Freude gewährt und sie zum selbstthätigen Weiterarbeiten angetrieben wird. Angenommen, einem Schüler wird das Lesen gelehrt. Liest er nun in der Schule gern und übt er sich zu Hause aus freien Stücken im Lesen, so viel und so oft er kann, so hat derselbe Interesse für diesen Gegenstand. Hat er Interesse für Pflanzenkunde, so erfreut ihn die Kenntnis der Pflanzen; er betrachtet sie aufmerksam und genau, sobald sie sich ihm darbieten; er zieht und pflegt, sucht und sammelt sie u. s. w.

Wir müssen aber das Interesse doch noch genauer untersuchen.

Warum hat die Erweckung und Pflege des Interesses für die Pädagogik hohen Wert? Warum ist die Erreichung desselben für den Unterricht das nächste Ziel? — Weil aus dem Interesse das Wollen, wie die Frucht aus der Blüte, hervorgeht, und die Einwirkung auf den Willen der Endzweck des erziehenden Unterrichts ist. Hat ein Schüler Interesse für eine Person oder eine Sache, so stellt er sich Ziele und sucht diese durch irgend welche Mittel zu erreichen. Ziele setzen und Mittel anwenden ist aber nichts anderes, als etwas ernstlich wollen. Hat der Sohn eines Landwirts auf der Schule Interesse für eine rationelle Landwirtschaft erhalten, so wird

er, nach Hause zurückgekehrt, das Gut seines Vaters nach den erhaltenen Lehren auch einrichten wollen. Hat ein Schüler in der Physik Interesse für die Naturgesetze gewonnen, so will er, falls er eine Maschine sieht, welche auf den erkannten Gesetzen beruht, sie auch näher kennen lernen. Das für die Menschen und Tiere empfangene Interesse erweckt den Vorsatz, sie aus Gefahren zu retten, ihnen in der Not Hilfe zu leisten. — Doch nur ein reines Interesse hat diesen Wert für den Willen.

Ein Kind hat Interesse für die Musik, weil ihm der Vater für jede musikalische Lektion ein Zehnpfennigstück schenkt. Dieses Interesse ist ein egoistisches und, weil es in erster Linie dem Gewinne und erst in zweiter der Musik gilt — ein mittelbares. Unser Interesse, welches sich der Erzieher als Ziel steckt, ist ein unegoistisches, ein unmittelbares oder reines. Dieses beruht auf innigem Wohlgefallen an der Musik. — Weiter. Das Interesse ist zwar die Wurzel des Wollens, aber es ist keineswegs ein Begehren. Denn das Begehren will den betreffenden Gegenstand an sich reißen, über ihn verfügen, das Interesse hingegen giebt sich ihm nur gern hin; das Begehren sucht etwas Künftiges in stürmischer Weise zu erlangen, das Interesse dagegen ist ruhig, dasselbe erfreut sich am Bekannten. Begehrt das Kind einen Apfel, welcher im Garten hängt, so will es ihn in seinen Besitz bringen und genießen, und treten Hindernisse ein, so strebt es in stürmischer Weise die Frucht zu erlangen. Erst wenn das Begehren gestillt ist, tritt Befriedigung ein. Aber das Interesse am Apfel will denselben nur betrachten, in ruhiger Weise sich an ihm erfreuen; es will denselben nicht an sich nehmen und ist schon befriedigt, auch wenn es ihn nicht besitzt und nicht über ihn verfügt. Aus diesem Interesse kann sich allerdings auch ein Wollen entwickeln, z. B. der Entschluß, die Frucht in ihrer vollkommnen Entwicklung zu unterstützen.

Alle drei: Begehren, Interesse und Wollen haben ein Merkmal gemein, nämlich diese geistigen Thätigkeiten sind Arten des Empfindens und Strebens und darum das gerade Gegenteil der Gleichgiltigkeit. Das Wollen ist aber ein höheres Streben, als das Begehren; es beruht auf reiflicher Überlegung, auf einer Wahl und hält das Erstrebte für erreichbar. Das Begehren, ein unfreier Geisteszustand, teilen wir mit den Tieren; das Wollen,

ein mit der Vorstellung der Erreichbarkeit verbundenes Streben, besitzt allein der Mensch.

Das Interesse, welches wir meinen, besteht ferner auch nicht in einem vorübergehenden „Sich interessieren" für einen Gegenstand, wie z. B. für eine Stadtneuigkeit, eine Zeitungsnachricht, ein Bonmot, oder eine Anekdote — unser Interesse ist ein dauernder, ein für längere Zeit bleibender Geisteszustand. Die didaktische Forderung, Interesse zu erwecken, ist also mit der Forderung, den Unterricht interessant zu machen, nicht identisch. Ein Lehrer kann seine Lehrstunden durch Vorzeigen von Bildern und allerhand niedlichen Sachen, welche die Kinder lieben, durch Erzählung von allerhand Witzen und Scherzen „interessant" machen — wir wollen dies nicht verwerfen, da dieses Verfahren jedenfalls besser ist, als die Schüler zu langweilen: — aber, ob der Lehrer dadurch schon eine bleibende Lust zum Aneignen eines Gegenstandes, einen über die Lehrstunden hinausreichenden Lerneifer erweckt, das erlauben wir uns stark zu bezweifeln.

Vorstehende Erörterungen, welche dazu dienen sollten, tiefer in das Wesen des Interesses einzudringen, mögen zu fraglichem Zwecke hier ausreichen. Rekapitulieren wir.

Interesse ist ein geistiger Zustand, welcher in einem Wohlgefallen, sich mit einer Sache oder einer Person zu beschäftigen, und im selbstthätigen Weiterstreben (also 1. aus einem Gefühl, 2. aus einem Streben) besteht.

Es muß ein unegoistisches, ein unmittelbares oder reines und, wie wir zuletzt sahen, ein dauerndes sein. Aus ihm geht das Wollen hervor, aber es ist selbst noch kein Wollen, auch ist es kein Begehren.

Betrachten wir nun weiter die verschiedenen Klassen von Interessen. Schon aus dem Bisherigen wird der geneigte Leser erkannt haben, daß das Interesse der Menschen an sehr verschiedenen Objekten haften kann. Der Eine hat Interesse für Musik, der Andere für die dramatische Kunst, ein Dritter für die Zoologie, ein Vierter für Geschichte, ein Fünfter für Land- und Gartenbau u. s. w. u. s. w.

Die exakte Psychologie klassificiert indes die Interessen nicht nach den einzelnen Objekten, sondern nach den geistigen Funktionen, welche sie bethätigen, und unterscheidet darnach: 1. Interessen der Erkenntnis (nämlich das empirische, das spekulative und das ästhetische) und 2. Interessen der Teilnahme oder des Herzens (nämlich das sympathetische, das soziale und das religiöse).

Erläutern wir diese verschiedenen Klassen jetzt näher.

Wer die verschiedenen Gegenstände der Erfahrung, also die Thatsachen der Geschichte gern auffaßt und die Erscheinungen und Vorkommnisse des täglichen Lebens gern beobachtet, hat empirisches Interesse (= ein edles freudiges Streben nach Wissen).

Wer solches Streben hat, will vor allem den Kreis seiner konkreten Vorstellungen erweitern. Denkt er nun darüber nach, fragt er nach Zweck und Mittel, Ursache und Wirkung, Grund und Folge u. s. w., dann ist das spekulative Interesse thätig. Untersucht man, ob die Objekte durch ihre äußere Erscheinung uns gefallen oder nicht, ob sie schön oder häßlich sind, dann ist das ästhetische Interesse (= der Geschmack) in Wirksamkeit.

Hängt mein Herz an einzelnen Personen, z. B. an meiner Mutter, meinem Bruder, meinem Freunde; empfinde ich Mitleid mit ihrem Unglücke und Mitfreude mit ihrem Glücke, so habe ich sympathetisches Interesse; das Interesse für ganze Gesellschaften, z. B. eine Gemeinde, die Kirche, die Schule, den Staat oder irgend einen Verein, oder der Gemeinsinn heißt soziales und die Freude in Gott, die Liebe zu Gott religiöses Interesse.

Mancher schlichte Lehrer wird hier mit dem Kopfe schütteln und ausrufen: „Was kümmert mich dieser gelehrte Krimskrams! In meiner Volksschule, unter meinen Bauern- und Arbeiterkindern kommen alle diese hohen Dinge nicht vor! Ich bin zufrieden, wenn die dummen Buben nur leidlich lesen, schreiben und rechnen lernen und etwas Christentum aufnehmen!" Doch gemach, Freund! Du hast nicht recht. Alle diese Interessen kommen in jeder nur einigermaßen entwickelten Menschenseele vor; sie wohnen in der Brust des armen Dorfschülers so gut, wie in der des reichen Studenten. Wecke sie nur, rege Lust und Kraft zum Lernen an und zeige deinen Schülern die Hilfsquelle ihres Wissens, dann brauchst du ihnen nicht alles, was sie wissen sollen, in besondern Lektionen vorzutragen, sie lernen

es aus eignem Antriebe und durch sich selbst. Ist das Interesse in den Volksschülern geweckt, so kann dieses den Lehrer der Fortbildungsschule zum Teil ersetzen.

Wenn du in der Geschichte und in der biblischen Geschichte lebendig und spannend erzählst, in der Beschreibung der Länder und Städte ein Meister bist, dann erwacht in den Schülern das empirische Interesse, dann unterrichten sie sich gern durch Lesen selbst weiter. Regst du das Denken an, d. h. leitest du die Schüler an, Urteile zu fällen und zu schließen, fragst du z. B. bei der Erzählung des Feldzugs Napoleons I. nach Rußland: durch welche Ursachen mißlang derselbe? — erörterst du den Zweck, welchen derselbe sich steckte, und die Mittel, welche er anwandte, fragst du nach den Gründen seines Handelns u. s. w., dann pflegst du das spekulative Interesse. Lässest du in der biblischen Geschichte über Absaloms Handlungsweise das sittliche Mißfallen und über die Abrahams das sittliche Wohlgefallen aussprechen, dann regst du das moralische Interesse an u. s. w.

Alle diese freien Interessen sind unversiegbare Quellen geistiger Kraft. Die wissenschaftliche Pädagogik verlangt darum, daß nicht eines derselben, sondern *alle möglichst gleichmäßig* gepflegt werden sollen, damit der Zögling nicht einseitig, sondern *vielseitig gebildet* werde.

So sind wir denn bei unserer Fundamentallehre der wissenschaftlichen Pädagogik allmählich angelangt. Sie lautet: „*Der nächste Zweck des Unterrichts ist, das gleichschwebende vielseitige Interesse zu bilden.*“ In dieser Lehre ist das erziehliche Element des Unterrichts gewürdigt. Der erziehende Unterricht ist hiernach die Bildung des Gedankenkreises, um die höhern Interessen gleichmäßig zu pflegen. Der hierbei verfolgte *nächste* Zweck ist, den Zögling *vielseitig* zu bilden, um den verschiedenen *möglichen* Bildungszielen zu dienen und dem Wollen eine breite Grundlage zu geben, aber der *Endzweck* ist, durch das Interesse ein festes sittliches Gepräge des Willens, d. i. einen moralischen *Charakter* heranzubilden. Hiernach ist also das Interesse das *Bindeglied zwischen dem Theoretischen* (der Einsicht, dem Gedankenkreise) und dem *Praktischen* (dem Wollen und Handeln).

Es entsteht nun vor allem die Frage: *Auf welche Weise, durch welche Mittel ist das Interesse zu wecken und zu beleben?* —

Das ist eine eminent wichtige Frage, wert, um für jeden Meister und Gehilfen der Schule ein fortwährender Gegenstand des stillen Denkens und Forschens und der gewissenhaften Selbstprüfung zu werden. Man frage sich, die Hand aufs Herz, ob man sie selbst in thesi und in praxi befriedigend gelöst habe? Wir geben nur einige Andeutungen. Zur Pflege des Interesses dient vor allem ein für die Entwicklungsstufe der Jugend sich eignender, sorgfältig gewählter Unterrichtsstoff, sodann eine gute Durcharbeitung desselben; ferner: Anknüpfung des Neuen ans Bekannte, innige Verbindung der dem Schüler gegebenen Vorstellungen und Bildung von Vorstellungs r e i h e n, Fernhalten eines Übermaßes im Unterrichte, Zeitlassen zum Bilden der Vorstellungen und zweckmäßige Pausen nach den Lehrstunden; geistvoller, lebendiger Vortrag, geistige Frische des Lehrers.

Das Interesse entsproßt ganz besonders dem fruchtbaren Boden eines innig zusammenhängenden, wohlgeordneten, umfangreichen und durch öfteres Nachdenken zu hoher K l a r h e i t emporgehobenen Gedankenkreises. Aus kleinem, magerem Stoffe, z. B. einer k l e i n e n Erzählung oder Beschreibung, wie sie unsere Schullesebücher im Übermaße darbieten, kann sich kein Interesse entwickeln; aber weit mehr aus einem größern Ganzen, wie z. B. der Geschichte der Patriarchen, oder der von Robinson, oder der der deutschen Freiheitskriege (1813 bis 15) und den mit ihnen zusammenhängenden geographischen und naturkundlichen Stoffen. Je vielseitiger weiter unsere Vorstellungen unter einander zu wenigen großen Gruppen und Reihen verarbeitet und verknüpft sind, desto leichter überschauen und desto lieber durchlaufen wir sie. Die leichte Gedankenbewegung bewirkt aber die F r e u d e am geistigen Besitz, man verweilt gern bei ihm, legt ihm einen Wert bei und sucht ihn zu vermehren, d. i. m a n g e w i n n t I n t e r e s s e für den Vorstellungskreis.

Ein wichtiger Punkt in Bezug auf das Interesse ist noch das Verhältnis desselben zu den einzelnen Lehrgegenständen. Im allgemeinen läßt sich kurz sagen, daß die letzteren sich zu ersterem verhalten wie die M i t t e l zum Z w e c k e; die Lehrfächer dienen dazu, die verschiedenen Interessen zu pflegen. Hier kann nun die Pädagogik der Frage nicht ausweichen: Mit welcher K r a f t und in welchem V e r h ä l t n i s s e vermag jeder Lehrgegenstand für die einzelnen Interessen zu wirken? Wir können hier auch nur einige

Andeutungen geben. So ist das Rechnen offenbar ein besonders guter Schleifstein der Denkfähigkeit oder, um in der Sprache der wissenschaftlichen Pädagogik zu reden, ein Mittel, um das spekulative Interesse zu pflegen. Die Naturwissenschaften dienen sowohl dem empirischen Interesse, insofern sie zum Anschauen und Beobachten der Naturgegenstände anregen, als dem ästhetischen Interesse, insofern sie den Schönheitssinn wecken, und dem spekulativen Interesse, insofern sie zum Nachdenken auffordern, also überhaupt den Interessen der Erkenntnis. Aber welcher Lehrgegenstand kann alle Interessen, vor allem auch die der Teilnahme pflegen? Das ist die Geschichte im weitesten Sinne, also alle passenden wahren Erzählungen, ja selbst die Dichtung mit eingeschlossen. Sie ist darum für den erziehenden Unterricht von höchstem Werte.

Zweites Kapitel.

Die Aufmerksamkeit und das Lernen. Perzeption und Apperzeption.

Von großer Wichtigkeit für den erziehenden Unterricht ist die Erregung der unwillkürlichen Aufmerksamkeit und das rechte, auf psychologische Gesetze sich stützende Lernen. Betrachten wir diese wichtigen Punkte jetzt ausführlicher und gründlicher.

Beantworten wir zunächst die Frage: Was ist Aufmerksamkeit?

Ich habe zwei unangenehme Nachrichten erhalten: ein großer Teil meines Vermögens ging verloren, und meine teure Mutter ist bedenklich erkrankt. Mein ganzes Sinnen und Denken ist von diesen Nachrichten in Anspruch genommen. Mein in der Nachbarschaft wohnender Freund kommt zu mir, um mich wegen Einrichtung seines neuerbauten Hauses um Rat zu fragen. Er demonstriert mir die Lage, die Größe des Hauses, die in demselben vorhandenen Räumlichkeiten. Ich gebe mir Mühe, ihm zu folgen, es ist nicht möglich. Ich habe seine Worte nur halb gehört, eine Vorstellung von seinem Hause habe ich gar nicht gewonnen und kann auch seine desfallsigen Fragen nicht beantworten. Denn meine Gedanken waren ganz auf die erhaltenen Nachrichten gerichtet; ich stellte mir meine Vermögensverluste vor, meine Seele weilte am Krankenbette meiner

Mutter. Auch andere Arbeiten gelangen mir nicht. Ich wollte einen erhaltenen Brief beantworten. Aber ich vergaß, auf der Adresse den Wohnort des Briefempfängers zu bemerken, genug — ich befand mich im Zustande der Zerstreutheit, der Teilung des Bewußtseins, als des geraden Gegenteils der Aufmerksamkeit; denn diese besteht vielmehr in einer Hinrichtung der Gedanken auf einen Punkt, auf bestimmte Vorstellungen, also in einer Konzentration des Bewußtseins.

Nach einigen Tagen erhalte ich die Nachricht, daß die Vermögensverluste wiedergewonnen wurden und meine Mutter genesen ist. Mein Freund beschreibt mir nun sein neues Haus noch einmal, ich stelle mir jetzt dasselbe genau vor und gebe ihm den Rat, die Südseite der ersten Etage mit der Aussicht auf den Garten zur Wohnung sich zu erkiesen und diese in der und der Weise einzurichten u. s. w. — jetzt bin ich aufmerksam.

In der Zerstreuung rauschen manche Vorstellungen rasch und unbesehen vorüber, ich nehme sie nicht auf, sie dringen nicht ins Bewußtsein, und ich behalte sie nicht. In der Aufmerksamkeit aber erlangt die Vorstellung einen Klarheitsgrad in uns, ich nehme sie in mich auf, sie wird zum Wissen, und ich halte sie fest. Hat meine Aufmerksamkeit einen hohen Grad erreicht, so vertiefe ich mich so in gewisse Vorstellungen oder Gedanken, daß ich die Thatsachen, welche um mich und bei mir vorgehen, ganz übersehe und ich von ihnen keine Wahrnehmung mir bilde. Der Lehrer erklärt z. B. die Elektrisiermaschine und experimentiert mit ihr. Der aufmerksame Schüler wird davon so gefesselt, daß er das Plaudern seines Nachbars und dessen scherzhafte Bemerkungen und Streiche, ferner das Rufen auf der Straße und das inzwischen eingetretene Rauchen des Schulofens gar nicht bemerkt. Ein Gelehrter vertieft sich so in sein Studium, z. B. der alten Geschichte, daß er gar nicht bemerkt, wie sein Diener inzwischen die Thür seines Zimmers geöffnet und ihm die neueste Zeitung auf den Schreibtisch gelegt hat.

Die Aufmerksamkeit kann entweder von äußern Gegenständen, oder von geistigen Gebilden: von Vorstellungen, Urteilen und Gedankenreihen erregt werden, also sie kann eine sinnliche oder eine intellektuelle sein. Wir gehen in der Nacht spazieren, wir geben unseren Gedanken Audienz. Kein äußerer Gegenstand er-

regt unsere Aufmerksamkeit. Plötzlich sehen wir einen großen Feuerschein am Himmel. Wir wenden unsern Blick nach demselben hin, die Erscheinung fesselt uns dermaßen, daß wir stundenlang nach der Richtung hingehen, bis wir finden, daß die Scheune eines Dorfes brennt. Unsere geistige Activität war in diesem Falle sinnliche Aufmerksamkeit. Am 3. September 1870 waren wir eifrig in unserer Schularbeit. Alles lauscht den Worten des Lehrers. Da öffnet sich die Schulthür, und der Ortsdiener ruft: „Kaiser Napoleon ist gefangen genommen! Heute kann keine Schule mehr sein!" — Diese folgenschwere Nachricht mit allen ihren Vorstellungen und Gedanken fesselte die Aufmerksamkeit der kleinen Schulgemeinde so, daß von selbst an Lehren und Lernen nicht mehr zu denken war, selbst wenn der Gemeindediener den Zusatz, daß die Schule ausfallen müsse, nicht gemacht hätte. Hier war nicht die sinnliche, sondern die intellektuelle Aufmerksamkeit vorhanden, d. h. wir richteten unsere Seele auf rein geistige Gebilde (Vorstellungen, Urteile, Gedankenreihen).

Um noch tiefer in das Wesen der Aufmerksamkeit einzudringen, müssen wir noch eine wichtige Klassifikation bei dieser geistigen Funktion eintreten lassen. Einen Lehrer, in dessen Unterricht die Kinder aufmerksam und still waren, fragte ich einst: „Wie erzielen Sie diese Aufmerksamkeit?" — und er gab mir die „schlagende" Antwort: „Sobald ich einen Schüler plaudern sehe oder eine andere Unaufmerksamkeit an ihm bemerke, gehe ich leise zu ihm, versetze ihm einen tüchtigen Backenstreich und fahre dabei und nachher ruhig in meinem Vortrage fort, als ob nichts geschehen wäre — probatum est!" — Das war gewiß ein ganz unpädagogisches, unstatthaftes Verfahren, welches nicht die echte Aufmerksamkeit erzielte. — Ein anderes Beispiel. Der Herr Professor ist heute in seinem Kolleg sehr langweilig und trocken. Er beschreibt in der Geschichte der französischen Revolution jede, auch die unbedeutendste Person und jeden kleinen Ort einer That bis ins Kleinlichste, die Handlung selbst aber rückt nicht von der Stelle, ich kann nicht mehr acht geben; aber ich zwinge mich selbst, weiter zuzuhören, weil ich den Zusammenhang nicht verlieren möchte. — In beiden Fällen ist erzwungene oder willkürliche Aufmerksamkeit vorhanden, im ersteren wurde dieselbe von einem fremden Willen erzwungen, im

zweiten von unserem eigenen. — Gegenbild zu vorigem Beispiele: Manche morgenländische Märchenerzähler wissen die Märchen so reizend und spannend zu erzählen, daß sich Jung und Alt aus freien Stücken um sie versammelt und stundenlang aufmerksam zuhört = freie, ungezwungene oder unwillkürliche Aufmerksamkeit. In der gezwungenen Aufmerksamkeit richten wir unser ganzes Innere, weil wir es wollen oder müssen, auf ein Objekt; in der freien Aufmerksamkeit werden wir auf ein Objekt, welches Lust in uns erweckt, hingerichtet.

Welche Aufmerksamkeit ist nun wohl die wertvollste für den Unterricht der Jugend? Ganz gewiß die freie, unwillkürliche; hier kann kein Zweifel obwalten. Warum? Weil nur durch sie das Interesse geweckt und gepflegt, also das nächste und wichtigste Ziel des Unterrichts erreicht werden kann. Die unwillkürliche Aufmerksamkeit ist die zuverlässige Führerin, welche uns zum Interesse hinleitet.

Nun kann sich aber diese unwillkürliche Aufmerksamkeit entweder nur auf einzelne gehobene Vorstellungen richten — und dann heißt sie ursprüngliche (primitive), oder sie kann sich noch weiter auf die förmliche Aneignung und Einordnung neuer Vorstellungen in unsern Geist richten, also auf die Verbindung der neuen Vorstellungen mit bereits bekannten oder erworbenen, und dann heißt sie aneignende (apperzipierende) Aufmerksamkeit. Die bloße Aufnahme neuer Vorstellungen heißt Perzeption, die Aneignung und Verbindung der neuen Vorstellungen mit alten bekannten und die dadurch erfolgende Bearbeitung (d. h. Umformung der alten oder neuen) derselben, heißt Apperzeption. Jede Vorstellung muß, bevor sie apperzipiert werden kann, erst perzipiert werden.

Die Apperzeption ist eine höhere Stufe des Vorstellungslebens, als die Perzeption. Verdeutlichen wir die Sache durch ein Beispiel. Gesetzt, ich sehe zum ersten Male in einer Menagerie einen Tiger. Ich betrachte mir denselben genau. Ich nehme seinen runden Kopf, sein Gebiß, seinen feurigen Blick, seine starken Pranken, seinen walzenförmigen Körper, sein schön geflecktes Fell, seinen langen behaarten Schwanz wahr, ich beachte seine Größe u. s. w., genug, ich gewinne zunächst eine Anschauung, sodann eine ihr entsprechende

Vorstellung von dem Tiger. Ich befinde mich in der geistigen Thätigkeit der Perzeption, und meine Aufmerksamkeit ist bis jetzt noch eine primitive oder ursprüngliche. Doch bleibe ich hierbei nicht stehen, sondern gehe einen Schritt weiter und frage: Wo soll ich denn in dem Magazine meines Kopfes den Tiger eigentlich hinthun? Zu welcher Vorstellungsgruppe, die ich bereits in mir habe, zu welchem Begriffe gehört er? Da erinnere ich mich denn, daß er aussieht, wie unsere Hauskatze, oder die wilde Katze, oder der Löwe. Ah, jetzt eigne ich mir, indem ich diese bekannten Vorstellungen mit dem Tiger vergleiche und sie verallgemeinere, die Vorstellung Tiger erst richtig an, ich assimiliere sie und stelle sie, mit einer Etikette versehen, wie die Waren des Kaufmanns, nun an ihren gehörigen Ort in der Vorratskammer meines Geistes. Diese Verarbeitung der Vorstellung Tiger heißt Apperzeption und das Hinlenken meiner Seele auf sie heißt aneignende (apperzipierende) Aufmerksamkeit.

Wenn wir also die Sache ihres gelehrten Mäntelchens entkleidet haben, so ist sie gar nicht schwer zu begreifen. Jedes kleine Kind übt schon diesen geistigen Prozeß, ohne daß es davon weiß. Wenn das vierjährige Kind zum ersten Male einen Esel sieht, und es ruft aus: „Ei, das hübsche kleine Pferd!" — so apperzipiert es; denn es hat bis jetzt wohl Pferde gesehen, aber keinen Esel. Die Vorstellung von letzterem kommt ihm aber mit der des Pferdes verwandt vor, und es stellt beide im Geiste zusammen.

Das Lernen ist nun nichts weiter, als ein Perzeptions- und ein Apperzeptionsprozeß, und die Aufgabe des Lehrers ist es, beide zu unterstützen, so daß klare Vorstellungen sich bilden und diese mit den ältern in rechter Weise verbunden werden. Denn die bloß perzipierende Seele nimmt nur geistige Nahrung auf, die apperzipierende verdaut sie auch und bekommt dadurch wahren Zuwachs. Je mehr Apperzeptionsfähigkeit jemand hat, desto höher ist seine psychische Bildung.

Jetzt geben wir nun dem Leser die wichtige Frage zum Nachdenken: Wie wird die Aufmerksamkeit am besten erweckt? und zwar zuerst die ursprüngliche, sodann auch die aneignende?

Fragen wir erst: Wodurch wird die Aufmerksamkeit nicht geweckt, sondern getötet?

a) Sichere Vorschriften zur Unterdrückung der ursprünglichen Aufmerksamkeit sind:

1. Sprich möglichst langsam, trocken und langweilig.
2. Unterrichte in abstrakter Weise.
3. Erschöpfe den Gegenstand durch große Breite.*)
4. Dehne den Unterricht auf eine zu lange Zeit aus und gieb zu viele Aufgaben.

b) Die aneignende Aufmerksamkeit wird am sichersten getötet, wenn man nicht spannend vorzutragen versteht und den Schülern solches Neue bietet, wozu sich in ihren jungen Seelen auch nicht die geringsten Anknüpfungspunkte, d. h. keine ähnlichen Vorstellungen, finden.

Hieraus ergeben sich nun die Mittel und Wege zur Pflege der Aufmerksamkeit. Wir wollen nur einige andeuten.

Zu a). Die ursprüngliche Aufmerksamkeit wird geweckt: durch anschauliche, lebendig ausmalende Darstellung; geistvollen, frischen Unterricht; durch Schonung der Frische der Empfänglichkeit im Schüler, also durch Maßhalten, Pausen rc., Vermeidung greller Gegensätze in rascher Aufeinanderfolge (z. B. eines Schlachtengemäldes und eines Kirchweihjubels); ferner: nach Vorstellungen, welche starke Seelenbewegungen hervorriefen (wie z. B. die Kreuzigung Christi), trete erst eine Pause ein, bevor etwas Disparates = gänzlich Verschiedenes, z. B. Rechnen oder Geometrie, vorgenommen werden kann.

Zu b). Die aneignende Aufmerksamkeit wird gepflegt: durch gute Vorbereitung des Neuen, was am besten durch einen guten analytischen Unterricht geschieht, d. h. durch einen solchen, welcher die mit dem Neuen verwandten, schon bekannten Vorstellungen im Zöglinge wachruft, sie zergliedert, berichtigt und ergänzt; ferner durch Erregen der Spannung (Darbieten des Neuen in Teilen oder Absätzen), Anregen der selbstthätigen Teilnahme am Unterrichte durch die Gesprächslehrform.

---

*) Getretener Quark wird breit, nicht stark. Goethe.

Drittes Kapitel.

Die kulturhistorischen Stufen und die Konzentration des Unterrichts.

Die Reform des Unterrichts, welche durch die Herbart-Zillersche Unterrichtslehre herbeigeführt werden soll, umfaßt erstens die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffs, zweitens das Verhältnis und die Beziehung der einzelnen Lehrfächer zu einander und drittens die Durcharbeitung des Lehrstoffs. Wir wollen hier zuvörderst die beiden ersten Punkte, welche mit einander im engen Zusammenhange stehen, erörtern und den dritten — die Durcharbeitung des Stoffs — im nächsten Kapitel behandeln.

Nach Ziller muß wegen des sittlich-religiösen Erziehungszwecks auf jeder Unterrichtsstufe (in jedem Schuljahre) ein Gesinnungsstoff als erster und wichtigster Unterrichtsgegenstand behandelt werden; dieser sittlich-religiöse Stoff muß die religiösen und moralischen Ideen in konkreter Form enthalten, also ein geschichtlicher Stoff sein, zumal die passenden Stoffe der Geschichte (im weiteren Sinne genommen, so daß sie auch biblische und andere Erzählungsstoffe, wie Märchen, Fabeln und Sagen, epische Gedichte u. s. w. mit umfaßt) alle höheren Interessen, namentlich aber die Interessen der Teilnahme, als die unmittelbaren Quellen der sittlichen Gesinnung, erzeugen.

Nach welchen Rücksichten hat nun aber die Auswahl dieser Gesinnungsstoffe stattzufinden?

Sie müssen in erster Linie fähig sein, das Interesse des Zöglings zu wecken, weil ja dieses das nächste Ziel des Unterrichts ist, und ein Stoff ist nur dann fähig, dasselbe dauernd zu fesseln, wenn er der betreffenden Entwickelungsstufe des Kindes entspricht. Merkwürdiger- oder eigentlich naturgemäßerweise entsprechen aber diese Bildungsstufen des Kindes im großen und ganzen den Kulturstufen der ganzen Menschheit. Diese Idee giebt nach Ziller den rechten Fingerzeig zur Auffindung passenden Stoffs. Je reifer das Kind selbst wird, einer desto höhern Kulturstufe werden wir den Stoff zur religiös-sittlichen Emporhebung des jugendlichen Geistes entlehnen müssen.

Hiernach hat nun Ziller seine Gesinnungsstoffe ausgewählt und den 8 Schuljahren einer deutschen Schule zugewiesen; es sind folgende:

1. Im ersten Schuljahre 12 Märchen (von Grimm).
2. Im zweiten „ Robinson.
3. Im dritten „ die Geschichte der Patriarchen.
4. Im vierten „ die Richterzeit in Israel.
5. Im fünften „ die Königszeit in Israel.
6. Im sechsten „ das Leben Jesu.
7. Im siebenten „ die Apostelgeschichte.
8. Im achten „ die Reformationsgeschichte (Katechismus).

In und mit diesen Stoffen durchläuft nach Ziller *) der Zögling die seiner eigenen Entwickelung entsprechenden Hauptmomente in der uns bekannten Entwickelung der Menschheit.

Dr. Rein, welcher in seinen Schriften über die verschiedenen Schuljahre Zillers Ansichten im wesentlichen adoptiert, stellt für die 8 Schuljahre folgende Gesinnungsstoffe auf: **)

1. Schuljahr: 12 Märchen (von Grimm).
2. „ Robinson.
3. „ Patriarchen, incl. Moses.
4. „ Richter und Könige.
(1.–4.: Leben Jesu in den Erbauungsstunden.)
5. „
6. „
(5.–6.: Jesus Christus.)
7. „ Paulus.
8. „ Luther.

Man sieht, daß dieser Plan nur in wenigen Punkten von dem Zillers abweicht.

Nach Ziller und Rein soll dieser kulturgeschichtliche Gesinnungsstoff, damit unter die verschiedenen Fächer ein innerlicher Zusammenhang und eine wechselseitige Beziehung komme, mit dem Stoffe der übrigen Unterrichtsfächer nicht nur innig verbunden werden, sondern sämtlicher übrige Lehrstoff soll zum ersteren auch in eine völlig dienende Stellung kommen, so daß er sich ganz nach dem Gesinnungsstoffe,

*) Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterrichte, S. 427 und 428 ff.

**) Dr. Rein, Pickel und Scheller, das erste Schuljahr, S. 9 ff.

als seinem Centrum, richtet und sich um ihn gruppiert, damit er ihn dadurch stütze und ergänze. Naturkunde, Geographie 2c. und wenn möglich auch das Rechnen, rücken somit in der Weise fort, wie das geschichtliche Pensum es vorschreibt.

Wenn also z. B. im ersten Schuljahre in einem Märchen (vom Wolf und den sieben jungen Geislein) vom Wolfe und der Ziege die Rede ist, so wird von beiden eine Beschreibung gegeben. Dieser naturgeschichtliche Stoff richtet sich also ganz nach dem Gesinnungsstoffe, dem Märchen. Ist in der biblischen Geschichte der Patriarchen z. B. vom Jordan, von Sichem, vom See Genezareth die Rede, so werden diese geographischen Objekte behandelt; also die Geographie ist ganz die Dienerin der biblischen Geschichte. Sogar das Rechnen sucht man an die in den Märchen vorkommenden handelnden Figuren anzuschließen; z. B. die Behandlung der Zahl 8 an die 8 Ziegen (7 junge und 1 alte) des Märchens.

Diese Verbindung aller Fächer mit einem kulturgeschichtlichen Stoffe derart, daß letzterer eine völlig dominierende Stellung einnimmt, versteht nun Ziller ganz besonders unter dem Ausdrucke Konzentration des Unterrichts. Man unterscheidet eine zweifache Konzentration, zuerst die Gruppierung der naturkundlichen, mathematischen und sprachlichen Stoffe um die kulturgeschichtlichen konzentrierenden Mittelpunkte und Unterordnung der ersteren unter die letzteren; sodann die einheitliche Geistesbildung des Zöglings welche einen sittlichen Kern zum Mittelpunkte hat, die Vereinigung des Vielen, welches der Unterricht darbietet, in der Person des Zöglings.

Welche Gründe sprechen für diese Konzentrationsidee?

1. Die Vertiefung in das geschichtliche Gedankenganze, welches sich für die jeweilige Bildungsstufe des Zöglings eignet, erweckt alle höhern Interessen und bildet den ganzen Geist.

2. Die sittliche Bildung wird gefördert, also der Unterricht wirkt als ein wahrhaft erziehender. Die Herrschaft der sittlich-religiösen Bildung im Innern ist nur dann möglich, und der Wille kann dem Idealen nur dann unterworfen werden, wenn alle Stoffe mit dem religiös-sittlichen Mittelpunkte durch Fäden verbunden werden und ihn ergänzen und stützen.

3. Die Einheit des Bewußtseins wird durch die Konzentration des Unterrichts herbeigeführt und erhalten, was zugleich eine wesentliche Voraussetzung für Sittlichkeit und Glauben ist; diese sollen ja nicht vereinzelt im Geiste stehen, sondern dessen ganzes Wollen und Thun durchdringen.

Die große Zahl der vorhandenen Lehrfächer und die große Mannigfaltigkeit der Gegenstände und Verhältnisse des Wissens und Wollens führt nämlich leicht zur Zerstreutheit und Zerfahrenheit des Gemüts des Zöglings, zu innerlich unverbundenem, auseinander fallendem Wissen. Dieser Gefahr wirkt die Konzentration des Unterrichts entgegen.

4. Manche Unterrichtsfächer, wie Sprachen, Mathematik, Moral und Religion, gewinnen durch ihre Verbindung mit dem Sachunterrichte, weil das Interesse vor allem sich an die Sachen knüpft, an pädagogischem Werte und psychischer Kraft.

Die Konzentrationsidee ist besonders von Ziller ausgebaut worden, bei Herbart finden sich nur einzelne Andeutungen darüber, daß das verschiedene Wissen im Zöglinge nicht isoliert stehen, sondern durch Gedankenfäden verbunden werden solle, und Herbart hat Homers Odyssee benutzt, um den Zögling das Griechische zu lehren und ihn in die betreffende Kulturstufe zu versenken.

Stoy legt der Zillerschen Art der Konzentration keinen Wert bei, wohl aber verlangt derselbe die Verbindung innerlich verwandter Fächer. Nach Stoy soll kein Lehrgegenstand über den andern dominieren und keiner soll im Mittelpunkte des Unterrichts stehen. Die heterogensten Stoffe, wie Lektüre des Herodot, mittlere Geschichte und neuere Geographie u. s. w., sollen jedoch nicht gleichzeitig den Gedankenkreis des Schülers erfüllen und zerstreuen.

Viertes Kapitel.

Die analytische Vorbereitung des Neuen (Stufe der Analyse).

Die Darbietung desselben (Synthese).

Nach psychologischer Anschauung ist das Lernen und alles Erkennen ein Apperzeptionsprozeß, d. h. alle neuen Vorstellungen eignet der Zögling sich nur mit Hilfe des Bekannten aus ältern, wieder auftauchenden Vorstellungsreihen und Vorstellungs-

massen an oder erwirbt sie als sein wirkliches geistiges Eigentum. Diese ältern Vorstellungsverbindungen sind die aufnehmenden oder aneignenden (apperzipierenden), die neuen dagegen die aufgenommenen oder angeeigneten (apperzipierten). Damit das synthetisch Neue verstanden und bearbeitet werden könne, muß also zuvörderst das entsprechende Alte im Bewußtsein vorhanden sein und hoch in demselben stehen. Mithin zunächst Bearbeitung des Alten (= Analyse), dann erst Darbietung und Bearbeitung des Neuen (Synthese). Wenn wir diesen Apperceptionsprozeß, auf welchem vor allem die beiden ersten Formalstufen (Analyse und Synthese) beruhen, näher betrachten, so finden wir, daß derselbe aus mehreren einzelnen psychischen Akten besteht: Zuerst Wahrnehmen oder Vorstellen (Perzeption) des Neuen, Wecken entsprechender älterer Vorstellungen, hierauf einige Abänderung (Modification) der neuern oder ältern Vorstellungen und endlich Aufnahme oder Einordnung des Neuen in den vorhandenen Gedankenvorrat. Wenn z. B. ein Kind zum ersten Male einen Schwan sieht, so taucht sofort in ihm die ältere Vorstellung Gans auf, und wenn es das erstgenannte Tier noch nicht kennt, ruft es wohl aus: „Ei, die schöne große Gans!“ Es bemerkt dieselben Schwimmfüße wie bei der Gans, dieselben weißen Federn, nur der Hals und der Schnabel sind länger, der Körper ist größer. Das Kind eignet sich also die Vorstellung Schwan durch die von der Gans an. — Oder: In dem geographischen Unterrichte beschreibt der Lehrer die Eisregionen der Polargegend. Ganz unfruchtbar, ja sogar unverständlich wird dem Schüler diese Beschreibung sein, wenn ihm nicht die Winterlandschaft der heimatlichen Gegend mit ihren Eisflächen und Schneefeldern, ihren bereiften Felsen und Steinen u. s. w. als Hilfsvorstellungen entgegenkommen. Er wird dieses heimatliche Bild aber noch weiter ausdehnen, mit Eisbergen, Eisbären und anderen Pelztieren bereichern, also abändern müssen, bevor er das Bild der Polargegend erhält. Wenn ein kleines Kind, als es zum ersten Male Schneeflocken sieht, ausruft: „Ei, die vielen schönen Schmetterlinge!“ so apperzipiert es die neue Vorstellung durch eine in ihm vorhandene ältere.

Ältere und neuere Vorstellungen haben nämlich manches mit einander gemein, sie greifen in einander über. Man kann daher das Unbekannte nur dadurch verstehen und würdigen, daß man es

an bereits vorhandene Haken der Seele aufhängt. Der Lehrer muß darum die Darbietung des Neuen im Unterrichte dadurch vorbereiten, daß er das Alte und Bekannte, welches der neue Unterrichtsstoff enthält, im Gedankenkreise des Schülers selbst aufsucht, es ihm ins Bewußtsein zurückführt und so bearbeitet, daß es mit dem Gleichartigen des Neuen sich innig verbinden kann. Durch diese Vorbereitung werden alle Vorstellungen des Schülers, welche zu dem Neuen in Beziehung stehen und dasselbe erklären und verdeutlichen können, wird alles das, was er von dem betreffenden neuen Gegenstande bereits weiß, wieder reproduziert und klar vorgestellt. Dabei wird also der vorhandene Gedankenkreis des Zöglings zergliedert (analysiert), und die für unsern Unterrichtszweck geeigneten Vorstellungen werden aus ihrer Verbindung mit andern (hemmenden) befreit; sie werden ferner, wo nötig, berichtigt und erweitert, oder das Fehlende wird herbeigeschafft. Genug, ein richtiger psychologischer Unterricht verlangt, damit der Apperzeptionsprozeß bei Aufnahme des neuen Unterrichtsstoffs gut von statten gehe, daß vor der Darbietung des Neuen eine analytische Vorbereitung (= die Formalstufe der Analyse) und zwar, damit der Schüler dabei möglichst selbstthätig sei, in Gesprächsform stattfinde. Soll durch dieselbe der Schüler zugleich in die rechte Disposition zum Aufnehmen des Neuen versetzt werden, so muß in ihm auch zugleich Interesse für den betreffenden Gegenstand dadurch geweckt werden, daß die vorhandenen Vorstellungen in den Zustand der Erwartung versetzt und das Instrument der Seele zur rechten Stimmung hingeleitet werden.

Wenden wir jetzt das Vorstehende auf die Behandlung eines Gedichts an. Auch dieses bietet dem Schüler etwas Neues und kann darum auch nur dadurch vollkommen aufgefaßt werden, daß vor dessen Lektüre die verwandten ältern Vorstellungen ins Bewußtsein zurückgerufen und so bearbeitet werden, daß sie geeignet sind, die neuen Vorstellungen aufzunehmen oder ihnen entgegenzukommen, ferner daß der Schüler in die Situation und Stimmung des Dichters versetzt und ihm so Interesse verliehen werde. Diese Ziele zu erreichen, ist Aufgabe der analytischen Besprechung, welche sich vor allem nach dem geistigen Standpunkte und der Erfahrung des Schülers, sowie nach dem Stande des Unterrichts richtet. Sie führt den Zögling so in das Verständnis des Gedichts, daß dadurch

von vornherein breite und verwässernde Erklärungen, den Zusammenhang der Vorstellungsreihen des Gedichts unterbrechende Zwischenbemerkungen und Einschaltungen vermieden und so der poetische Duft und Zauber des Gedichts erhalten werden können. Denn es handelt sich ja bei der Lektüre eines Gedichts nicht darum, sich Kenntnisse einzusammeln, Nützliches zu lernen, sondern hohe, herrliche Ideen in schöner Form zu genießen, edle Gefühle zu empfinden, für Wahres, Gutes und Schönes sich zu erwärmen und dadurch geistig sich emporzuheben.

Damit der Schüler weiß, um was es sich handelt, wird ihm das Ziel, welches durch die Vorbesprechung erreicht werden soll, vor der beginnenden Vorbereitung mitgeteilt.

Um die Erläuterung von Lesestücken in der hier angedeuteten Weise an zwei Beispielen zu verdeutlichen, wollen wir jetzt zuerst das herrliche Berglied von Schiller, sodann das Morgengebet: „Wie fröhlich bin ich aufgewacht" — in vorbezeichneter Weise zu erläutern suchen.

Erstes Beispiel zur Erläuterung eines Gedichts.

Berglied. (1804.)

Am Abgrund leitet der schwindlichte Steg,
Er führt zwischen Leben und Sterben;
Es sperren die Riesen den einsamen Weg
Und drohen dir ewig Verderben.
Und willst du die schlafende Löwin nicht wecken,
So wandle still durch die Straße der Schrecken.

Es schwebt eine Brücke, hoch über den Rand
Der furchtbaren Tiefe gebogen;
Sie ward nicht erbaut von Menschenhand,
Es hätte sich's keiner verwogen.
Der Strom braust unter ihr spät und früh,
Speit ewig hinauf und zertrümmert sie nie.

Es öffnet sich schwarz ein schauriges Thor,
Du glaubst dich im Reiche der Schatten,
Da thut sich ein lachend Gelände hervor,
Wo der Herbst und der Frühling sich gatten;
Aus des Lebens Mühen und ewiger Qual
Möcht' ich fliehen in dieses glückselige Thal.

Vier Ströme brausen hinab in das Feld,
Ihr Quell, der ist ewig verborgen;
Sie fließen nach allen vier Straßen der Welt,
Nach Abend, Nord, Mittag und Morgen;
Und wie die Mutter sie rauschend geboren,
Fort fliehn sie und bleiben sich ewig verloren.

Zwei Zinken ragen ins Blaue der Luft,
Hoch über der Menschen Geschlechter.
Drauf tanzen, umschleiert mit goldenem Duft,
Die Wolken, die himmlischen Töchter.
Sie halten dort oben den einsamen Reihn,
Da stellt sich kein Zeuge, kein irdischer, ein.

Es sitzt die Königin hoch und klar
Auf unvergänglichem Throne,
Die Stirn umkränzt sie sich wunderbar
Mit diamantener Krone;
Darauf schießt die Sonne die Pfeile von Licht,
Sie vergolden sie nur und erwärmen sie nicht.

Schiller.

Analytische Vorbesprechung.

Das Gedicht ist eine phantasiereiche, in die Form der dichterischen Sprache gekleidete Wanderung auf die großartige Gebirgslandschaft des St. Gotthard. Der Schüler hat in der Geographie bei Besprechung des Ursprungs des Rheins den St. Gotthard bereits kennen gelernt; er weiß auch, daß derselbe vier Strömen das Dasein giebt, und die Hochgebirge der Alpen mit ihren Felsspitzen, Gletschern und Lawinen sind schon früher kurz beschrieben worden. Es handelt sich somit hier darum, diese vorhandenen ältern Vorstellungen wieder ins Bewußtsein zurückzurufen, sie wo nötig zu berichtigen und das Fehlende so zu ergänzen, daß eine malerische Schilderung des St. Gotthard und des Ganges auf denselben, dem Reußthale entlang, entsteht; dabei nehmen wir wieder bekannte (apperzipierende) Vorstellungen aus der Heimatskunde des Schülers zu Hilfe. Versetzen wir dabei dadurch, daß wir die Objekte der Wahrnehmung mit dichterischem Auge betrachten, die Schüler auch in die Stimmung des Dichters, so hat die analytische Vorbesprechung ihre Aufgabe mehr als gelöst; es bleiben höchstens noch einige kühne Bilder zur kurzen Erläuterung übrig.

Ausführung.

Lehrer. Wir wollen jetzt das herrliche **Berglied** von **Schiller** eingehend betrachten. Um dasselbe genau zu verstehen, müssen wir uns im Geiste auf ein hohes Gebirge versetzen.

Ihr kennt dasselbe schon aus der Geographie; ihr sollt es jetzt jedoch noch näher kennen lernen. In dem Gedichte heißt es, daß von dem Gebirge vier Ströme nach allen vier Himmelsgegenden fließen. Wir haben nur zwei solche Gebirge kennen gelernt, bei denen das der Fall ist. Welche?

Kind. — Das Fichtelgebirge und den St. Gotthard rc.

Lehrer. — Das vom Dichter geschilderte Gebirge besitzt aber tiefe Abgründe und Schluchten, riesenhafte Felsen und Felsenthore, hohe Bergspitzen, Eisfelder u. s. w. Bei welchem Gebirge finden wir alle diese Merkmale eines Hochgebirges nicht?

K. Bei dem Fichtelgebirge rc.

L. Welches Gebirge kann der Dichter also nur im Auge haben?

K. Den St. Gotthard kann er nur gemeint haben.

L. Was ist der St. Gotthard?

K. Der St. Gotthard ist ein Berg in den Alpen.

L. Diese Vorstellung bedarf einer Berichtigung. Er ist nicht ein einzelner Berg, wie man vielfach fälschlich meint, sondern eine große Gruppe himmelhoher Felsgipfel, Zacken und Rücken. Wo liegt derselbe?

K. In den Alpen liegt er.

L. Genauer, mitten in den Hochalpen der Schweiz, unweit der Grenze dieses Berglandes und des schönen Italiens. Der St. Gotthard steht also nicht vereinzelt, sondern womit steht derselbe rundherum in Verbindung?

K. Mit andern Alpenketten rc.

L. Gewiß; fünf derselben laufen von ihm aus. Was ist er also?

K. Ein Gebirgsstock oder Gebirgsknoten.*)

L. Der St. Gotthard ist eine $2^1/_2$ Meilen lange, von Südwesten nach Nordosten gehende und etwa eine Meile breite Hochgebirgslandschaft. Ungefähr in der Mitte zieht sich von Norden

*) **Goethe** nennt in seinen italienischen Briefen den St. Gotthard ein **königliches Gebirge**, weil die mächtigsten Alpenketten in ihm zusammenlaufen.

nach Süden eine langgestreckte Einsenkung oder Senke, ein sogenannter Sattel, durch, welcher nach Norden mäßig, nach Süden (nach Italien) aber steil abfällt. Durch diesen Sattel führt ein steiler Weg von der Schweiz nach Italien. Wie nennt man einen solchen Weg über ein Hochgebirge?

K. Einen Paß rc.

L. Die Bergspitzen des St. Gotthard ragen noch über die Wolken hinweg in den schönen blauen Himmel hinaus. In gespensterhaften Gestalten umkreisen die Wolken die Bergspitzen. Befindet sich ein Wanderer oben, so kann er oft nur durch einen Riß der Wolken auf die Städte der Menschen niederschauen. Ihr wißt bereits, wie die Berge des Hochgebirges beschaffen sind.

K. Man findet auf denselben weder Bäume und Sträucher, noch Gras. Sie sind Sommer und Winter mit Eisfeldern, letztere Gletscher genannt, und Schnee bedeckt.

L. Die Sonne kann die furchtbaren Eis- und Schneemassen vermöge der dort herrschenden hohen Kälte nur in herrlicher Pracht erleuchten, aber nicht erwärmen und nicht ganz zerschmelzen. Was bildet der von den Bergen rollende Schnee bei eintretender warmer Luft?

K. Der Schnee bildet Lawinen, sich im Herabrollen vergrößernde Schneebälle.

L. In manchen Alpengegenden heißt eine Lawine auch eine Lauine oder eine Löwin. —

Was entsteht durch das teilweise Schmelzen des Eises und Schnees?

K. Wasser rc.

L. Die Wasser, welche durch die Niederschläge der Wolken noch fortwährenden Zufluß erhalten, rieseln nun meist unter der Eis- und Schneedecke hin und sammeln sich auf dem St. Gotthard in vielen klaren Seen und in Quellen, deren Abflüsse als wilde Gießbäche über Felsen und Steine weg durch die Bergspalten und Schluchten schäumend herabstürzen. — Ihr kennt sie schon, die vier Ströme, welche der St. Gotthard nach allen vier Himmelsgegenden aussendet.

K. Die Reuß geht nach Norden, der Rhein nach Osten, der Tessin nach Süden (Italien), die Rhone nach Westen (Frankreich).

L. Die Reuß kommt aus einem kleinen See des St. Gotthard und bildet mehrere Meilen von dessen Fuße wieder einen See, den Vierwaldstädter See. (Der Lehrer veranschaulicht den St. Gotthard und seine vier Ströme durch eine einfache Faustzeichnung an der Wandtafel und läßt dann von den Schülern die Beschreibung des St. Gotthard aufstellen und wiederholen, bis die Schüler sie ohne Anstoß wiedergeben können.)

Jetzt versetzt euch mit mir an den Nordfuß des St. Gotthard, südlich vom Vierwaldstädter See, nach Amsteg, dorthin (auf die Zeichnung oder die Landkarte zeigend) und wandert mit mir im Reußthale dem rauschenden Strome entgegen auf den St. Gotthard. Nach welcher Himmelsgegend führt uns dieser Weg?

K. Von Norden nach Süden.

L. Wie eine zischende Schlange windet sich die Reuß an der nördlichen Abdachung des Gebirges in engen Felsspalten und Schluchten zwischen turmhohen Granitwänden hin; oft hüpft sie über Felsblöcke weg, oft stürzt sie, Wasserfälle bildend, in die Tiefe. An dem Ufer, dicht an den Felsen hin, führte (früher zu Zeiten des Dichters) ein mehrere Meilen langer Weg, ein Saumpfad für das Saumroß (10 bis 15 Fuß breit), welcher über 10 hölzerne Brücken und zitternde Stege weg bald links, bald rechts vom Strome sich hinschlängelte. — Wollt ihr euch diesen Weg annähernd veranschaulichen, so denkt euch den höchsten und größten Berg unserer Gegend; welcher ist es? (Das Kind nennt ihn.) Denkt euch denselben ferner etwa fünfmal auf einander getürmt, vielmal neben einander gesetzt und gebt ihm im Geiste Felsspitzen, Gletscher 2c. Stellt euch nun weiter vor, daß an der Nordseite desselben ein reißender Strom, etwas breiter als der Bach unserer Heimat, aber in wilderem Laufe zwischen hohen Felsen in einem schmalen Thale dahinbraust — und ihr habt dann eine annähernde Vorstellung unseres Weges auf den St. Gotthard! Was geschieht leicht, wenn man einen hohen Turm oder Berg besteigt und man hinunter in die Tiefe schaut?

K. Es schwindelt uns.

L. Ebenso ergeht es uns, wenn wir unsern Felsensteig wandeln. Je mehr wir aufwärts gehen, desto schauerlicher und großartiger wird der Anblick. Oft stellen sich uns kolossale, unsere Schritte hemmende Felsblöcke entgegen, welche wir umgehen müssen, um vor-

wärts zu klimmen. Oft hängen die Felsmassen über unsern Häuptern, unwillkürlich bücken wir uns in banger Furcht, daß sie über uns zusammenbrechen könnten. Nachdem wir einige Stunden lang gestiegen sind und sechs Brücken überschritten haben, beginnt die, eine halbe Meile lange, wilde und schaurige Bergschlucht Schöllenen, auf beiden Seiten hohe, fast senkrechte Granitfelsen, in der Tiefe die tosende Reuß. Die Straße durch diese Schlucht heißt die Schreckensstraße.

Warum wohl?

K. Man erschrickt, wenn man die dunkle Straße betritt.

L. Man ist hier vor allem dem Falle der Lawinen ausgesetzt. Die geringste Bewegung kann eine solche rollende Schneekugel veranlassen. Wie muß man darum diese Straße wohl wandern?

K. Still und vorsichtig.

L. Stellt euch eine Lawine als eine böse schlafende Löwin vor. Welchen Rat würden wir dann dem Wanderer geben?

K. Wecke die schlafende Löwin nicht.

L. Nachdem wir etwa eine Stunde lang auf dieser, sich in vielen Windungen emporschlängelnden Schreckensstraße weiter gestiegen sind, gelangen wir an eine schmale hölzerne Brücke, die Teufelsbrücke, welche in einem einzigen, acht Meter breiten Bogen, zwei gegenüberstehende Felsspitzen verbindend, über die 33 M. tiefe Schlucht kühn wegschreitet. Unter der Brücke stürzt die wilde Reuß haushoch in den tiefen Schlund hinunter, daß die schäumenden Wellen bis zur Teufelsbrücke emporspritzen und diese benetzen. Die Erbauung derselben ist ein so kühnes Wagestück, daß die Sage erzählt, es habe sie nicht ein Mensch, sondern der Teufel erbaut und zwar in einer Nacht, gegen das ihm gegebene Versprechen, daß die erste darüber wandelnde Seele ihm gehöre. — Es schwindelt uns, wenn wir sie betreten; vorsichtig gehen wir darum in der Mitte derselben, um den Blick in die Tiefe zu vermeiden, unsern Hut, welchen uns die heftigen Windstöße rauben wollen, vorsichtig festhaltend.

Stellt euch vor, die Brücke wäre ein von wilden Meereswogen umspültes und überspritztes Schiff, als was könnten wir uns dann die emporgeschleuderten Wassermassen vorstellen?

K. Als ein großes Meertier, z. B. einen Wallfisch, welcher Wassersäulen emporspeit, um die Brücke zu zertrümmern. —

L. Was ihm aber nicht gelingt. —

L. Wir haben jetzt die Brücke glücklich überschritten. Wir gehen noch einige Minuten lang auf terrassenartigen Windungen empor und stehen plötzlich vor dem **Urner Loch**, einem großartigen, acht Schritte breiten, stubenhohen Felsdurchbruche, der von Menschenhand vor fast 200 Jahren (1707—1708) durch Sprengung der Gneisfelsen des Kilchberges bewirkt wurde.

Das Urner Loch konnten früher nur Menschen und Pferde passieren. Vor dem Jahre 1707 war hier eine in Ketten hängende Brücke, die stäubende genannt, weil der Sprühregen der Reuß sie stets benetzte; sie führte den mit zartem Wasserstaub betauten Wanderer um einen hohen Felsen, den Teufelsstein. — Wir haben den dunkeln Pfad nach kaum 100 (genau 85) Schritten nun durchwallt, siehe, da breitet sich vor unsern erstaunten Blicken ein neues Wunder aus, ein schönes, etwa drei Stunden langes grünes Thal im Hochgebirge, **das Urner oder Ursener Thal**, von dessen blumigen Auen uns die friedlichen Klänge der Herdenglocken und der Schalmeien entgegentönen. Wir gehen durch einsame Bergdörfer, buntgefleckte Rinderscharen und große Schafherden. In diesem Hochthale, welches von kahlen, schneebedeckten Bergen, hier und da mit Eisfeldern und Gletschern eingeschlossen ist, währt der Winter acht Monate, dagegen Frühling, Sommer und Herbst zusammen nur vier Monate lang; also kommen hier Blüten und Früchte, Frühling und Herbst ganz nahe zusammen (= sie gatten sich). Noch immer müssen wir mehrere Stunden lang anstrengend steigen, und zwar nun durch öde Thäler und Strecken, zwischen Schneefeldern und Gletschern hin, bevor wir den Theil des Passes erreichen, welcher zwischen kleinen Seen und Bergspitzen in das schöne Oberitalien, „wo die Citronen blühn, im dunkeln Laub die Goldorangen glühn, die milde Luft vom blauen Himmel weht, die Myrte still und hoch der Lorbeer steht" — hinabwallt. Jetzt winken uns von oben, dem Rücken des Berges, menschliche Wohnungen, das Post- und Wirtshaus, sowie eine geräumige Herberge (ein Hospiz) und laden uns zu süßer Rast ein.

Wiederholt mir jetzt die Beschreibung des St. Gotthard.

K. (Wiederholen das zuerst Besprochene.)

L. Wiederholt mir ferner den Gang auf den St. Gotthard durch das Reußthal.

K. (Geschieht.)*)

Jetzt wollen wir aus unserem Stiege auf den St. Gotthard ein beschreibendes Gedicht bilden; wir wollen wenigstens versuchen, einige dichterische Gedanken zu einem solchen zu finden. Zu diesem Behufe müssen wir uns mit dichterischem Blicke, mit Phantasie ausrüsten. Schon bei unserer jetzigen Besprechung haben wir poetischen Sinn gezeigt; denn wir haben schon einige Bausteine zu einem Gedichte gefunden. Sucht sie und stellt sie zusammen.

Die Kinder nennen unter Mitwirkung des Lehrers folgende poetische Gedanken:

Wenn du die schlafende Löwin nicht wecken willst, so mußt du durch die Schreckensstraße still gehen.

Die Reuß speit wie ein großes Meertier nach der Teufelsbrücke, kann sie jedoch nicht zertrümmern.

Im Ursener Thale wohnen Frühling und Herbst nahe beisammen.

L. Gehen wir jetzt weiter. — Die großen Felsen, welche uns bei unserer Wanderung am Vorwärtsschreiten hindern, sehen fast so aus, wie große Männer, welche uns auf dem Wege entgegentreten. Wie nennt man große Männer?

K. Riesen.

L. Was thun sie?

K. Sie versperren uns den Weg.

L. Wie können wir den Weg nennen, da er der einzige über den Berg führende und nicht sehr besucht ist?

K. Einen einsamen.

L. Sprich unsern Gedanken nun kürzer aus.

K. Die Riesen versperren uns den einsamen Weg.

L. Das Urner Loch bildet den Eingang zu dem, von Felsmauern und hohen Felstürmen umgebenen, lieblichen Ursener Thale. Stellt euch nun das letztere als eine von Mauern und Türmen umgebene Stadt vor; was bildet dann das Urner Loch zu demselben?

K. Das Thor.

*) Für den geographischen Unterricht bemerken wir noch, daß in den Jahren 1820—32 die alte Gotthardstraße zu einer 5 Meter breiten Kunststraße ausgebaut worden ist. Jetzt führt auch durch den St. Gotthard von Göschenen nach Airolo ein 2 Meilen langer Tunnel der St. Gotthardbahn, welche Deutschland und die Schweiz mit Italien verbindet.

L. Und da es dunkel in demselben ist?

K. Ein schwarzes schauriges Thor.

L. Sprich den Satz vollständig aus.

K. Wir gehen durch ein schwarzes, schauriges Thor.

L. Wem verdanken die vier Ströme ihr Dasein?

K. Dem St. Gotthard.

L. Und womit versorgt oder tränkt er sie?

K. Mit Wasser.

L. Wenn wir nun die Ströme als Kinder ansehen, was ist dann wohl der St. Gotthard?

K. Der St. Gotthard ist die Mutter der vier Ströme.

L. Die Wolken werden von den Bergwinden umhergeweht, daß es aussieht, als ob sie die Bergspitzen umtanzten. Wo befinden sich die Wolken?

K. Am Himmel ꝛc.

L. Betrachten wir nun denselben, ihre Heimat, als ihre Mutter, was sind dann die Wolken?

K. Die Töchter des Himmels.

(L. Oder die himmlischen Töchter.)

L. Also?

K. Die Wolken, die himmlischen Töchter, umtanzen die Bergspitzen.

L. Überschauen wir den St. Gotthard im großen, so kommt er uns vor wie eine schön geschmückte Königin, welche auf ihrem Throne sitzt, und die Bergspitzen umgeben im Demant-Kranze ihr Haupt. Als welcher Kopfschmuck könnten sie deshalb gelten?

K. Als eine diamantene oder weiße Krone.

L. Sprich den Gedanken aus.

K. Der St. Gotthard ist eine Königin, welche eine schöne Krone auf der Stirn trägt.

U. s. w.

L. Stellt jetzt die Bausteine unseres Gedichts zusammen.

(Geschieht. Die gefundenen Sätze werden zusammengestellt.)

Synthese oder Darbietung des Neuen.

Einer unserer größten Dichter hat nun, liebe Schüler, diese und andere Gedanken weit schöner ausgedrückt, als wir es können,

und in klangvolle Verse und Reime gebracht, so daß folgendes herrliche Berglied entstanden ist.

Vorlesen des Bergliedes von Schiller. Lesen desselben durch mehrere fähigere Schüler.

Ihr versteht jetzt das Wesentliche desselben. Nur wenige Stellen sind noch etwas schwer zu verstehen; aber ihr seid jetzt fähig, den Sinn derselben durch Nachdenken selbst zu finden. Denkt zu Hause bis morgen darüber nach. Wenn ihr alsdann manches noch nicht versteht, so fragt ihr mich morgen darüber. Am andern Tage fragen die Schüler:

Was heißt der schwindlichte Steg?

L. Der Steg macht den Wanderer schwindeln. Der Steg wird eigentlich hier als eine Person gedacht, welche den St. Gotthard überschreitet und welcher es dabei schwindelt (Personifikation).

So kommen noch zur Erläuterung:

Strophe 1, Vers 2. „Er führt zwischen Leben und Sterben" = er ist ein gefahrvoller Pfad. Leben und Sterben sind hier als Einzelwesen gedacht.

Strophe 2, Vers 4. „Es hätte sich's keiner verwogen" = gewagt oder getraut.

Strophe 3, Vers 2. „Das Reich der Schatten" = nach dem Glauben der alten Völker die Unterwelt (die andere Welt), in welcher die Seelen der Abgeschiedenen als Schatten wandeln. — Vers 3. „Lachend Gelände" = grünender und blühender Abhang des Berges. „Lachend" bildlich gesagt, hergenommen vom Menschenleben.

Strophe 5, Vers 1. „Zinken" = hohe Bergspitzen. — Vers 6. „Irdischer Zeuge," = ein Mensch.

Strophe 6, Vers 5. „Die Sonne schießt Pfeile von Licht." Ein Bild, hergenommen vom Jäger, der mit dem Bogen schießt, = die Sonne beleuchtet die Berge.

Ihr seht, der Dichter spricht in Bildern, er redet in bildlicher Sprache. Sucht solche Bilder auf und erklärt sie dadurch, daß ihr angebt, wovon sie hergenommen sind. Der Strom speit = ein Bild, hergenommen von einem Walfische u. s. w.

Über die Entstehung des Gedichts sei noch bemerkt, daß der Dichter bei Bearbeitung des Schauspiels „Wilhelm Tell" sich in

die Natur und das Leben der Alpen tief versenkte und so dieses Lied und den Alpenjäger (1804) schuf.

Von ähnlichem Charakter wie das Berglied ist auch das Lied, mit welchem das Schauspiel „Tell“ beginnt, und am Schluße des „Tell“ hat Schiller den Aufstieg nach dem St. Gotthard durch das Reußthal in ähnlicher Weise geschildert, wie in unserem Bergliede.

Um mit demselben diese Gedichte behufs Eindringen in ein tieferes Verständnis vergleichen zu können, stellen wir dieselben hier noch zusammen.

Der Alpenjäger.

Willst Du nicht das Lämmlein hüten?
Lämmlein ist so fromm und sanft,
Nährt sich von des Grases Blüten,
Spielend an des Baches Ranft.*)
„Mutter, Mutter, laß mich gehen,
Jagen auf des Berges Höhen!“

Willst Du nicht die Herde locken
Mit des Hornes munterm Klang?
Lieblich tönt der Schall der Glocken
In des Waldes Lustgesang.
„Mutter, Mutter, laß mich gehen
Schweifen auf des Berges Höhen!“

Willst Du nicht der Blümlein warten,
Die im Beete freundlich stehn?
Draußen ladet Dich kein Garten,
Wild ist's auf den wilden Höh'n!
„Laß die Blümlein, laß sie blühen!
Mutter, Mutter, laß mich ziehen!“

Und der Knabe ging zu jagen,
Und es treibt und reißt ihn fort,
Rastlos fort mit blindem Wagen
An des Berges finstern Ort;
Vor ihm her mit Windesschnelle
Flieht die zitternde Gazelle.**)

Auf der Felsen nackte Rippen
Klettert sie mit leichtem Schwung,

*) Der Ranft = der Rand, das Äußerste eines Dinges, hier das Ufer des Baches.

**) Gazelle = Gemse.

Durch den Riß geborstner Klippen
Trägt sie der gewagte Sprung,
Aber hinter ihr verwogen
Folgt er mit dem Todesbogen.

Jetzo auf den schroffen Zinken *)
Hängt sie, auf dem höchsten Grat,
Wo die Felsen jäh versinken,
Und verschwunden ist der Pfad.
Unter sich die steile Höhe,
Hinter sich des Feindes Nähe.

Mit des Jammers stummen Blicken
Fleht sie zu dem harten Mann,
Fleht umsonst, denn loszudrücken
Legt er schon den Bogen an.
Plötzlich aus der Felsenspalte
Tritt der Geist, der Bergesalte.

Und mit seinen Götterhänden
Schützt er das gequälte Tier.
„Mußt du Tod und Jammer senden,
Ruft er, bis herauf zu mir?
Raum für alle hat die Erde;
Was verfolgst Du meine Herde?"

Alpenhirt und Alpenjäger.

Lied, mit welchem das Schauspiel „Wilhelm Tell" beginnt.

Alpenhirt.

Ihr Matten, **) lebt wohl,
Ihr sonnigen Weiden!
Der Senne***) muß scheiden,
Der Sommer ist hin.

Wir fahren zu Berg, wir kommen wieder, †)
Wenn der Kuckuck ruft, wenn erwachen die Lieder,
Wenn mit Blumen die Erde sich kleidet neu,
Wenn die Brünnlein fließen im lieblichen Mai.

---

*) Zinken und Grat = hohe, steile Bergspitzen der Alpen.

**) Eine Matte = eine Decke; hier die Grasdecke, die Wiese oder der Grasplatz zum Abmähen und Heuen.

***) Der Senn oder Senne = ein Hirt, welcher im Sommer das Vieh auf den Alpen weidet.

†) Wir fahren zu Berg = ziehen auf die Berge; wir kommen wieder = kehren auf die Berge zurück. Durch den zweiten dieser beiden Sätze soll der erstere erklärt, der zweite dem ersten aber nicht (als Gegensatz) gegenüber gestellt werden.

Ihr Matten, lebt wohl,
Ihr sonnigen Weiden!
Der Senne muß scheiden,
Der Sommer ist hin.

Alpenjäger.
Es donnern*) die Höhen, es zittert der Steg,
Nicht grauet dem Schützen auf schwindlichtem Weg;
Er schreitet verwegen
Auf Feldern von Eis,
Da pranget kein Frühling,
Da grünet kein Reis;

Und unter den Füßen ein neblichtes Meer,
Erkennt er die Städte der Menschen nicht mehr;
Durch den Riß nur der Wolken
Erblickt er die Welt,
Tief unter den Wassern**)
Das grünende Feld.

Poetische Beschreibung des Stiegs auf den St. Gotthard am Schluße des „Tell" von Schiller (V. Aufzug, 2. Scene).

(Tell zeigt dem Johannes Parricida, Herzoge von Schwaben, welcher seinen Oheim, den deutschen Kaiser, ermordet hat und Schutz bei Tell sucht, den Weg über den St. Gotthard nach Italien.)

Tell: Den Weg will ich euch nennen, merket wohl!
Ihr steigt hinauf, dem Strom der Reuß entgegen,
Die wilden Laufes von dem Berge stürzt —
Am Abgrund geht der Weg und viele Kreuze
Bezeichnen ihn, errichtet zum Gedächtnis
Der Wanderer, die die Lawin' begraben.
Vor jedem Kreuze fallet hin und büßet
Mit heißen Reuethränen eure Schuld.
Und seid ihr glücklich durch die Schreckensstraße,
Sendet der Berg nicht seine Windeswehen
Auf euch herab von dem beeisten Joch,
So kommt ihr auf die Brücke, welche stäubet.***)

---

*) Donnern = von den Schnee- und Gletscherstürzen.

**) Wassern = Bergwassern: Seen, Sturzbächen und Wasserfällen.

***) Die stäubende Brücke = die Kettenbrücke, welche zu Tells Zeiten am Urner Loch war und den Wanderer unter stetem Sprühregen oder Wasserstaub um den Teufelsstein führte.

Wenn sie nicht einbricht unter eurer Schuld,
Wenn ihr sie glücklich hinter euch gelassen,
So reißt ein schwarzes Felsenthor*) sich auf,
Kein Thal hat's noch erhellt, da geht ihr durch,
Es führt euch in ein heitres Thal der Freude.**)
Doch schnellen Schritts müßt ihr vorüber eilen;
Ihr dürft nicht weilen, wo die Ruhe wohnt.
So immer steigend kommt ihr auf die Höhen
Des Gotthards, wo die ew'gen Seen***) sind,
Die von des Himmels Strömen†) selbst sich füllen.
Dort nehmt ihr Abschied von der deutschen Erde,
Und muntern Laufs führt euch ein andrer Strom††)
Ins Land Italien hinab.

Schlußbemerkung.

Weil diese vier Dichtungen denselben oder wenigstens einen ähnlichen Stoff behandeln, also eine genaue analytische Vorbesprechung zu dem einen auch den Inhalt der andern größtentheils mit erläutert, und weil sie durch die Lektüre sich gegenseitig erklären, so thut der Lehrer wohl, sie kurz nach einander lesen zu lassen und zu behandeln, sie sodann mit einander zu vergleichen. Man wird finden, daß sie sämtlich die Alpennatur in wunderbar schöner, das Herz erhebender poetischer Form schildern und malen, daß unser Berglied und der Alpenjäger am Schluße sich zum Reiche der Geister (die himmlischen Töchter tanzen den nächtlichen Reigen um die geisterhafte Königin — der Berggeist tritt dem kühnen Alpenjäger entgegen und weist den Erdensohn in seine Schranken zurück) emporschwingen. Im Alpenjäger drückt der Dichter die Idee aus: Der Mensch überschreite nicht frevelnd seine Schranken und greife, von wilder Sinneslust getrieben, nicht ein in die heiligen Rechte der Natur. In beiden Gedichten, dem Bergliede und dem Alpenjäger, drückt der Dichter auch eine innige Sehnsucht nach den herrlichen freien Bergen und ihren stillen Thälern aus. Im Bergliede heißt es nämlich:

---

*) Die Schüler finden nach dem Früheren von selbst, daß hier das Urner Loch (im Bergliede = ein schauriges Thor, das sich schwarz öffnet) gemeint ist.

**) Ebenso wissen die Schüler, daß das Ursener Thal das heitere Thal der Freude ist (in unserem Bergliede = ein lachend Gelände, ein glückseliges Thal).

***) Sieben Seen.

†) Regen, Schnee und Wolken.

††) Der Tessin.

„Aus des Lebens Mühen und ewiger Qual
Möcht' ich fliehen in dieses glückselige Thal!"

und im Alpenjäger:

„Mutter, Mutter, laß mich gehen,
Schweifen auf des Berges Höhen!"

und später:

„Mutter, Mutter, laß mich ziehen!"

Der Alpenhirt (im dritten Gedichte) spricht die große Liebe zu den Bergen, also ein verwandtes Gefühl, aus, wenn er ihnen mit den Worten:

„Ihr Matten, lebt wohl,
Ihr sonnigen Weiden!
Der Senne muß scheiden,
Der Sommer ist hin!"

ein herzliches Lebewohl zuruft und sie dann, wie treue scheidende Freunde, mit dem Zurufe: „Auf Wiedersehen!" (= „Wir kommen wieder!") tröstet.

Zweites Beispiel zur Erläuterung eines Gedichts.

Das Morgengebet:

„Wie fröhlich bin ich aufgewacht."

(Für die Elementarklasse einer Schule, Kinder von 7 bis 8 Jahren.)

Auch die Gebete müssen den Kindern erläutert werden, damit sie dieselben nicht gedanken= und gefühllos sprechen, wie das in manchen Schulen der Fall ist. — Indes schon vor der Mitteilung des Gebets müssen alle die Vorstellungen, welche zu dessen Verständnis dienen, als apperzipierende, d. h. andere Vorstellungen aneignende, erweckt werden, also in diesem Falle die Vorstellungen von einem ruhigen Schlafe, einem fröhlichen Erwachen, den Gefahren, welche dem Schlafenden drohen, dem ihm von Gott gewährten Schutze. Kommen diese älteren Vorstellungen den neuen — dem im Gebete ausgesprochenen Danke gegen den himmlischen Vater und der Bitte um Schutz vor Unglück am bevorstehenden Tage — entgegen, so vereinigen sich beide hemmungslos, das Kind wird in die richtige Situation versetzt, die darauf folgende Erklärung des Gedichts wird abgekürzt und so manche den Zusammenhang des Gedichts zerreißende Erörterung erspart.

Analytische Vorbesprechung.

Zuerst Angabe des Ziels.

Lehrer. Wir wollen heute ein schönes Morgengebet lernen. Was wollen wir lernen?

Kind. Ein schönes Morgengebet wollen wir lernen.

Lehrer. Ihr befindet euch jetzt, liebe Kinder, in der Schule und vollbringt verschiedene Arbeiten. Wo wart ihr denn aber in vergangener Nacht?

Kind. In vergangener Nacht waren wir zu Hause in unsern Bettchen.

L. Da habt ihr gewiß recht fleißig gearbeitet?

K. Nein, wir haben geschlafen.

L. Wenn eure Väter, eure Mütter und ihr alle am Tage fleißig gearbeitet habt, wie seid ihr dadurch geworden?

K. Wir sind müde geworden.

L. Und was thut ihr dann alle am Abend?

K. Wir schlafen.

L. Wenn ihr recht müde seid und ihr empfindet keine Schmerzen, wie schlaft ihr dann?

K. Dann schlafen wir gut.

L. Ja wohl, daß ihr mitten in der Nacht nicht so leicht aufgeweckt werden könnt. — Schlafen denn nun alle Menschen so gut?

K. Nein, nicht alle Menschen schlafen so gut.

L. Wann schläft man unruhig?

K. Wenn man krank ist, wenn man schwer träumt, wenn Diebe kommen und uns bestehlen wollen u. s. w.

L. Gewiß, und Schwerkranke können oft gar nicht schlafen. Hat man nun so schlecht, oder gar nicht geschlafen, wie ist man dann früh beim Erwachen?

K. Dann ist man traurig.

L. Wie erwacht man aber, wenn man still in seinem Bettchen gelegen und sanft und ruhig geschlafen hat?

K. Man erwacht fröhlich.

L. Ihr, liebe Kinder, schaut mich jetzt alle mit heitern Augen, mit freundlichem Blicke an. Wie seid ihr auch alle — etwa um 7 Uhr — aufgewacht?

K. Wir sind fröhlich aufgewacht.

L. Weil —?

K. Weil wir ruhig geschlafen hatten.

L. Wer schenkte euch nun aber diesen guten Schlaf?

K. Den schenkte uns der liebe Gott.

L. Wer kann die Krankheiten, die bösen Menschen und alles, was den guten Schlaf stören konnte, nicht oder nicht allein von euch abhalten?

K. Vater und Mutter können das nicht.

L. Wer kann euch aber im Schlafe recht schützen?

K. Der liebe Gott kann uns im Schlafe recht schützen.

L. Wenn ihr nun, wie ich hoffe, heute früh recht brav und fromm waret, was habt ihr dann schon heute früh gethan, als ihr in euren Bettchen saßet und fröhlich vom Schlaf aufgewacht waret?

K. Wir haben unsere Händchen gefaltet und zu Gott gebetet.

L. Ganz recht. Was sollt ihr auch thun, wenn ihr euch abends in eure Bettchen legt?

K. Wir sollen beten.

Synthese (Darbietung des Neuen).

L. Ich will euch nun ein Morgengebet lehren.

(Zuvor erst Wiederholung und Zusammenstellung der gefundenen Gedanken.)

Wie fröhlich bin ich aufgewacht,
Wie sanft hab' ich geschlafen die Nacht!
Du warst mit deinem Schutz bei mir,
O Vater im Himmel, hab' Dank dafür,
Und sieh auf mich auch diesen Tag,
Daß mir kein Leid geschehen mag. Amen.

Vor- und Nachsprechen des Gebets.

Erläuterung.

Der Sinn des Gebets ist folgender:

Das Kind hat ruhig geschlafen und ist vom Schlafe fröhlich erwacht, weil der liebe Gott es vor Unglück schützte. Für den Schutz dankt es Gott und bittet ihn, daß er es doch an dem bevorstehenden Tage vor Leid bewahren möge. Der Grundgedanke des Gebets enthält also einen Dank und eine Bitte. Die Begriffe: Fröhliches Erwachen, sanfter Schlaf und Unglück sind durch die Vorbesprechung

den Kindern schon nahe gelegt worden und können leicht weiter verdeutlicht werden. Die Urteile: Gott schützt das Kind, ihm gebührt Dank; wir bitten ihn um Aufsicht und Schutz am Tage — sind durch Beispiele in einfacher kindlicher Weise und zwar in Gesprächsform den Kindern zu verdeutlichen.

Ausführung.

L. Durch unsere Vorbesprechung lerntet ihr dieses herrliche Morgengebet schon zum Teil verstehen. Wir wollen jetzt, damit ihr noch mehr in den Sinn des Gebets eindringt, dasselbe weiter betrachten und erklären.

Fröhliches Erwachen.

L. Wie lautet die erste Zeile (Reihe) unseres Gedichts?

K. Wie fröhlich bin ich aufgewacht.

L. Wie bist du vom Schlafe erwacht?

K. Fröhlich ꝛc.

L. Eure Mitschülerin, die sonst so heitere Marie, welche gestern auf dem Eise gefallen ist und heute die Schule nicht besuchen kann, sitzt in ihrem Bettchen und weint. Das arme Mädchen macht ein betrübtes Gesichtchen. Ist sie auch fröhlich vom Schlafe erwacht? Nein. Wie ist sie am Morgen?

K. Traurig u. s. w.

Nun werden die folgenden Gedanken des Gebets, nämlich: sanfter Schlaf; Gefahren für den Schlafenden; Gottes Schutz; Dank gegen Gott, Bitte zu Gott — weiter erörtert, dann folgt zum Schluß eine kurze ermahnende Ansprache.

Fünftes Kapitel.

Die Durcharbeitung des Lehrstoffs.

Artikulation des Unterrichts. Formale Stufen.

Um der Fassungskraft des Zöglings Rechnung zu tragen, verlangt die wissenschaftliche Pädagogik, daß der Lehrgang irgend eines

Unterrichtsfachs in kleinere Abschnitte zerlegt werde, welche in einer oder einigen Stunden behandelt werden können. Ziller nennt ein solches kleines Unterrichtsganze eine methodische Einheit. Eine solche ist z. B. in der biblischen Geschichte eine ganze Erzählung, wenn sie nicht zu umfangreich ist, wie Jesus und seine Jünger im Seesturm, oder Petri Fischzug; oder, wenn sie umfangreicher ist, wie Josephs Jugend, nur ein Abschnitt von derselben, z. B. seine Träume; in der Naturkunde ist z. B. eine methodische Einheit die Beschreibung einer Pflanze oder eines Tiers; in der lateinischen Sprache z. B. eine Deklination oder eine Geschlechtsregel. Ein solches kleines Unterrichtsganze wird nun so bearbeitet, daß es völliges geistiges Eigentum des Schülers wird, d. h. daß er von ihm klare Vorstellungen erlangt, diese mit andern verwandten Kenntnissen verbindet und die Begriffe, allgemeinen Gedanken oder Gesetze, welche darin liegen, erfaßt. So werden, was letzteren Punkt betrifft, die Schüler den biblischen Abschnitt „Josephs Träume" nicht eher ganz erfaßt haben, als bis sie die darin liegende Gesinnung „Herrschsucht" erkannt haben. Zur vollen Reife des Lernens gehört nämlich immer die Erkenntnis des Allgemeinen und Gesetzmäßigen im Besondern, also die Durchbildung des Begrifflichen. In der Erwerbung und Anwendung richtiger allgemeiner Begriffe besteht ja vor allem unsere Intelligenz, der Reichtum unseres Geistes, ein reiches geistiges Leben, in welchem erst Religiosität und Sittlichkeit recht Wurzel schlagen können.

Damit nun der Schüler zu dieser Reife der Erkenntnis sicher hingeführt werde, verlangt die wissenschaftliche Pädagogik, daß der Lernprozeß fünf Stufen durchwandle, welche deshalb, weil sie — abgesehen von allem Inhalte — sich nur auf geistige Verrichtungen und Übungen beziehen, formale Stufen heißen.

Bevor diese Stufen beschritten werden, hat der Lehrer das Ziel des Unterrichts anzugeben, damit doch der Schüler klar wisse, um was es sich in der Lektion handelt, daß in demselben die Aufmerksamkeit geweckt, Erwartungen angeregt und sein Wille angespornt werden, nach der Erreichung dieses Ziels zu streben, also selbstthätig zu sein.

Erste Stufe. Vorbereitung (Analyse). Damit das Kind nun sogleich weiß, wo es das Neue in seinem Kopfe hinzuthun,

oder an welche bereits bekannten Gedanken anzuschließen habe, sollen **die** ältern Vorstellungen in seinem Bewußtsein hochgehoben werden, welche durch ihre Verwandtschaft mit dem Neuen desselben zur Aneignung führen können. Damit das Kind z. B. die Geschichte von Josephs Träumen verstehe, wird man dasselbe mit einigen Worten an seine **eigenen** Träume erinnern, die es schon hatte. — Diese **erste** Unterrichtsstufe ist die **Vorbereitung** oder **Vorbesprechung** (bei Herbart und Ziller die **Analyse**).

Zweite Stufe. (**Darbietung** des **Neuen** = **Synthese** oder Stufen der **Klarheit**.) In dem durch die Vorbesprechung zubereiteten Boden der kindlichen Seele kann nun der neue Same erfolgreich eingestreut werden.

Es wird also irgend etwas Konkretes, ein Mannigfaltiges von Einzelvorstellungen, z. B. die Geschichte von Josephs Träumen, erzählt oder gelesen, sodann wiedererzählt, erläutert und fest eingeprägt, weiter wird dieselbe so betrachtet, daß der Schüler sich in sie **versenkt**; so werden die **Kernpunkte** (durch Konzentrationsfragen) gefunden und hervorgehoben. — Bei Beschreibung eines Gegenstandes wird derselbe in natura oder im Bildnis vorgezeigt, gezeichnet und auf solche oder andere anschauliche Weise zur klaren Auffassung gebracht. Das im Kinde sich bildende Vorstellungsgewebe darf aber durch Abfragen nicht wieder zerstückelt werden, sondern die Kinder sind zu veranlassen, erst wenige, dann mehrere Sätze frei wiederzugeben, später möglichst zusammenhängend zu sprechen.

Dritte Stufe. (**Verknüpfung** **oder** **Association**.) Damit indes das Neue nicht vereinzelt in der Seele liege, wie ein abgerissener Faden neben einem Gewebe, damit das Kind zu einer Einheit des Vorstellungskreises gelange und es aus mehrerem Ähnlichen das Gemeinsame abstrahieren könne, muß das eingeprägte Neue nun mit bereits bekanntem Verwandten, sowie natürlich auch unter sich verglichen werden. So wird z. B. bei Behandlung der **Hundsrose** dieselbe mit der bekannten **Gartenrose** verglichen, um die Vorstellung **Rose** zu gewinnen. Josephs Träume können unter einander, später mit den Träumen Jakobs, des Mundschenks und des Bäckers Pharaos verglichen werden.

Vierte Stufe. (Zusammenfassung oder Anordnung der gewonnenen Resultate = System.) Aus dem Besondern wird nun das Allgemeine abgeleitet (abstrahiert), und die einzelnen Resultate werden, oft auch in Verbindung mit bereits früher gewonnenen verwandten Kenntnissen, zu einem Ganzen geordnet, zusammengestellt und mit den rechten Namen versehen. Das Abstrahieren, die vollkommenste Aneignung oder Apperzeption, geschieht dadurch, daß das Verschiedene sich verdunkelt und so das Gemeinsame hervortritt, daß es erfaßt werden kann. So wird ein allgemeiner Satz aus unserer biblischen Geschichte, den wir abstrahieren, lauten: In den Träumen bekundet sich meist des Menschen Gesinnung, bei Joseph die Herrschsucht.

Fünfte Stufe. Anwendung (Methode). Es handelt sich aber nicht darum, in das Kind ein totes, sondern ein lebendiges Wissen zu pflanzen, es soll zu einem Können werden; dies geschieht dadurch, daß wir die erlangten Kenntnisse gebrauchen, sie anwenden und auf verschiedene Weise weiter einüben. So wird z. B. in unserem Falle das Kind noch weitere Beispiele von Träumen der Kinder oder Erwachsenen suchen, in denen sie ihre Gesinnungen bekunden u. s. w.

Nennen wir nun mit Herbart das genaue Verweilen bei dem Einzelnen oder Mannigfaltigen behufs Eindringen in den Gegenstand, oder die Auffassung von klaren einzelnen Vorstellungen — Vertiefung und die Vereinigung des Mannigfaltigen, die Übersicht über das Einzelne — Besinnung, so kann man auch Stufe 2 (die Darbietung) eine ruhende Vertiefung, Stufe 3 (die Verknüpfung) eine fortschreitende Vertiefung, Stufe 4 (die Zusammenfassung) eine ruhende Besinnung und Stufe 5, die Anwendung, eine fortschreitende Besinnung kurz nennen. Man wird Herbart jetzt verstehen, wenn er sagt*): „Der Unterricht soll die Person vielseitig bilden, also nicht zerstreuend wirken." „Es leuchtet sogleich ein, daß eine vielseitige Bildung nicht schnell kann geschafft werden. Schon das Viele kann nur nach einander gewonnen sein; alsdann aber soll noch die Vereinigung, Übersicht, Zueignung erfolgen. Darum ein Wechsel der Ver-

*) Umriß pädag. Vorlesungen. §. 65, 66. S. 42 und 43.

tiefung und Besinnung. Denn wie die Auffassung des Mannigfaltigen nur allmählich geschehen kann, so auch die Vereinigung."

Diese vorbezeichnete Teilung des Stoffs in methodische Einheiten und seine Behandlung nach den formalen Stufen, heißt nun bei Herbart und Ziller die Artikulation, d. h. Gliederung des Unterrichts.

Hierüber sagt Herbart*): „Überhaupt soll Vertiefung der Besinnung vorangehen. Aber wie weit voran? Das bleibt im allgemeinen unbestimmt." — Nachdem er nun weiter hervorgehoben hat, daß eine lange Folge von Vertiefungen die persönliche Einheit, die durch Besinnung erhalten werde, gefährde, fährt er fort: „Um also das Gemüt stets beisammen zu halten, schreiben wir vor allen Dingen dem Unterrichte die Regel vor: in jeder kleinsten Gruppe seiner Gegenstände der Vertiefung und Besinnung gleiches Recht zu geben; also Klarheit jedes Einzelnen, Association des Vielen, Zusammenordnung des Associierten, und eine gewisse Übung im Fortschreiten durch diese Ordnung nach einander gleichmäßig zu besorgen." ....

... „Wenn nun der Unterricht auf diese Weise jede kleine Gruppe von Gegenständen behandelt, so entstehen der Gruppen viele im Gemüt, und jede derselben ist solange in einer relativen Vertiefung gefaßt worden, bis sie alle in eine höhere Besinnung sich vereinigen." „Es giebt aber über der höhern Besinnung noch höhere, und so fort unbestimmt aufwärts bis zur allumfassenden höchsten, die wir durch das System der Systeme suchen, aber nicht erreichen".... „Der frühere Unterricht bescheide sich, das, was man im höhern Sinn System nennt, nicht geben zu können; er schaffe dagegen desto mehr Klarheit jeder Gruppe; er associiere die Gruppen desto fleißiger und mannigfaltiger, und sorge, daß die Annäherung zur umfassenden Besinnung von allen Seiten gleichmäßig geschehe. —

Hierauf beruht die Artikulation des Unterrichts. Die größern Glieder setzen sich aus kleinern zusammen, wie die kleinern aus den kleinsten. In jedem kleinsten Gliede sind vier Stufen des Unterrichts zu unterscheiden; denn er hat für Klarheit,

*) Allg. Pädagogik. 2. Buch, 4. Kap., II. Stufen des Unterrichts. S. 170 ff.

Association, Anordnung und Durchlaufen dieser Ordnung zu sorgen. Was nun hier schnell nach einander geschieht, das folgt einander langsamer da, wo aus den kleinsten Gliedern sich die nächst größern zusammensetzen, und mit immer größern Entfernungen in der Zeit, je höhere Bestimmungsstufen erstiegen werden sollen."

Herbart versteht hier unter kleinen Gruppen von Gegenständen oder kleinen Gliedern offenbar die kleinen Unterrichtspensen, welche wir oben methodische Einheiten nannten.

Um das Wesen dieser formalen Durcharbeitung des Lehrstoffs, welche nach meinen Erfahrungen den Lehrern in der Praxis viel Kopfzerbrechen verursacht, noch weiter zu verdeutlichen, geben wir noch aus verschiedenen Unterrichtsfächern

Beispiele über die formalen Stufen des Unterrichts.

Biblische Geschichte. Ziel: Davids und Jonathans Freundschaft. (1. Sam. 20, 17 ff.) Angenommen wird, daß vorher Kap. 18, 19 und 20, 1—16 schon behandelt, also mehrere Freundschaftszüge schon herausgehoben wurden. Die Wiedervorführung derselben bildet die natürlichste Vorbereitung zu den letzten, im Kap. 20, 17 ff. behandelten Zügen.

2. Stufe. Darbietung. Die Erzählung von David und Jonathan auf dem Felde, Abschießen von drei Pfeilen u. s. w. 1. Sam. 20, 17 ff. wird gelesen oder vom Lehrer mitgeteilt (und zwar behufs Erregung der Spannung in zwei Abschnitten: a) V. 17—23; b) V. 24—41), dann von den Kindern wiedererzählt und vom Lehrer erläutert, sodann durch Konzentrationsfragen in Kernpunkte zusammengefaßt:

Jonathans Versprechen (David von der Stimmung Sauls gegen ihn durch ein Zeichen zu benachrichtigen), Ausführung dieses Versprechens.

3. Stufe. Verknüpfung. Wo finden wir ein ähnliches schönes Verhältnis wie zwischen Jonathan und David? Antwort: Zwischen den Frauen Naemi und Ruth; zwischen den Propheten Elias und Elisa. Beide Beispiele werden jetzt näher erörtert und sodann das Gemeinsame herausgehoben, welches sich in diesen drei biblischen Einzelbildern findet. Es ist folgendes:

a) Die genannten Personen hatten herzliche Zuneigung zu einander; b) jede sorgte für der andern Wohl, selbst mit Hintansetzung des eigenen; c) sie stimmten überein in der Richtung ihres Wesens und Lebens; d) sie verbanden sich zu edlen Zwecken.

4. Stufe. Zusammenfassung. Diese 4 Merkmale bilden den Begriff der echten Freundschaft, als das Allgemeine, welches wir aus dem Einzelnen oder Mannigfaltigen abstrahieren. Die herzliche Zuneigung zweier Personen, welche mit Hintansetzung des eigenen Wohls für einander sorgen, in ihrer Wesens- und Willensrichtung übereinstimmen und sich zu edlen Zwecken verbinden, heißt Freundschaft.

5. Stufe. Anwendung. Durch Fragen und Aufgaben ist dieser Begriff weiter anzuwenden und einzuüben, d. i. in Saft und Blut zu verwandeln. Sucht Beispiele treuer Freundschaft aus der Weltgeschichte! Luther und Melanchthon, Friedrich der Schöne und Ludwig der Bayer. Worin bestand deren Freundschaft? — Nennt ferner Freunde, welche in Erzählungen und Gedichten vorkommen! Möros und sein Freund in Schillers Ballade. Sucht Beispiele von treulosen Freunden! Judas Ischarioth. Worin bestand dessen Treulosigkeit? — Anwendung auf die Freundschaften des Zöglings.

Naturlehre. Ziel. Versuche mit Magnetsteinen.

1. Vorbereitung. Den Ausgangspunkt bildet das allgemein bekannte Spielzeug: Entchen und Fischchen schwimmen auf dem Wasser, und das Brot (ein Stäbchen) lockt die Tiere. Diese sind von Eisen, und in dem Stäbchen von Stahl, welches wie Brot aussieht, befindet sich eine Kraft, welche wir jetzt näher kennen lernen wollen. Wir wollen jetzt Versuche mit Magnetsteinen machen und sehen, ob wir dieselbe Erscheinung bemerken.

2. Darbietung. Ich halte kleine Gegenstände von Eisen und Stahl an einen Magnetstein, was geschieht? Erstere werden von letzterem angezogen. Ich hänge den Magnet freischwebend auf — ein Punkt (Nordpol) zeigt nach Norden. Ich bringe zwei freischwebende Magnetsteine zu einander — die Nordpole stoßen die Nordpole ab, ebenso die Südpole die Südpole. Nordpole und Südpole ziehen einander an.

3. Stufe. Verknüpfung. Wiederholung desselben Versuchs mit einem zweiten Magnetsteine. — Wo habt ihr dieselbe Erscheinung

auch schon bemerkt? Bei dem Magnetstahle und den Stäbchen, welche wir mit demselben bestrichen hatten. Sie ziehen Eisen und Stahl an; die aufgehängten Stäbchen zeigen nach Norden. Nordpole und Südpole vereinigen sich; Südpole und Südpole stoßen sich ab, ebenso Nordpole und Nordpole.

4. Zusammenfassung. Erhebung auf den Olymp der Allgemeinheit. Die Kraft, welche so und so sich äußert, heißt Magnetismus oder magnetische Kraft. Sie befindet sich ursprünglich im Magneteisensteine und wird von demselben durch Bestreichen eines Stahls (vom Mittelpunkte aus nach dem einen Ende zu mit dem Nordpole, dagegen vom Mittelpunkte des Stahls nach dem andern Ende zu mit dem Südpole) auf ein Stahlstäbchen, dem man dann die Hufeisenform giebt, übertragen.

Gesetz: Gleichnamige Pole eines Magnets stoßen sich ab, ungleichnamige ziehen sich an.

5. Anwendung. Weitere Nachweisung und Einüben durch Fragen und Aufgaben. Eine passende methodische Übung ist hier z. B. die Erklärung des Kompasses und die des zuerst genannten Spielzeugs.

Rechnen. a) Die Zahl zehn (Multiplication und Division) im ersten Schuljahre.

Ziel. Wir wollen wieder mit 10 rechnen.

1. Vorbereitung. Erinnerung an das Vervielfachen (das bereits bei den Zahlen 4 bis 9 geübt wurde). Klopft zweimal auf den Tisch! Nun 3mal! 4mal! 6mal! 8mal! 10mal! —

Lehrer (Würfel auf den Tisch legend). Wie vielmal 3 Würfel sind das? Wie vielmal 5 sind es jetzt? u. s. w. Was ist im Schulzimmer einmal vorhanden? Der Ofen, der Tisch u. s. w. Was zweimal? (Wandtafel.) Dreimal? Zeigt 1 × 5 Finger! 2 × 5 Finger! — 8 Pfennige sind wie vielmal 2 Pfennige? Wie vielmal 4? — 9 wie vielmal 3?

2. Darbietung. Wieviel Würfel habe ich hier? Zählt! Eins, 2 bis 10. Aus diesen Würfeln wollen wir jetzt die Zehn so aufbauen, daß wir Häufchen von je zwei Würfeln (Zwillingen Zweiern) machen; wie vielmal 2 brauchen wir? — (Das Kind schweigt.) Zählt die Häufchen! Einer, 2, 3, 4, 5; also? — 5mal 2 Würfel brauchen wir. Jetzt legen wir Häufchen von je 3 Würfeln,

wieviel Häufchen können wir jetzt von 10 Würfeln bilden? 3, und ein Würfel bleibt übrig. Ebenso mit 4 Würfeln. 10 W. = 2 × 4 + 2 W.

Ferner 10 W. = 2 × 5 W.; = 1 × 6 W. + 4 W. ꝛc.

Hier habe ich aus übereinander liegenden Würfeln eine Säule gebaut. Wieviel Würfel sind es? Zählt! 1, 2 bis 10. Jetzt wollen wir sehen, wie oft eine solche Würfelzwei in 10 W. liegt. Gebt acht; so vielmal ich sie jetzt wegnehme, so oft liegt die Zwei darin! Einmal, 2mal, 3mal, 4mal, 5mal! Zwei W. sind in 10 W. = 5mal enthalten. Ebenso mit 3 W. — 3 W. sind in 10 W. = 3mal enthalten, Rest 1. — 4 in 8 = 2mal, Rest 2; 5 in 10 = 2mal u. s. w. bis: 9 W. in 10 W. = 1mal, Rest 1. —

3. Verknüpfung. Dieselben Übungen an andern Sachen angestellt.

An der Rechenmaschine habe ich hier Kugeln. Wie vielmal eine Kugel muß ich zusammenschieben, um 10 zu bekommen? 10mal 1 K. — Jetzt stelle ich immer 2 Kugeln = 1 Pärchen zusammen, wieviel Pärchen brauche ich zu 10? 5 Pärchen. Jetzt Häufchen von 3 K., wieviel sind es Häufchen? 3, Rest 1 u. s. w. 10 K. = 2 × 4 + 2 K. oder 2 × 5 K., oder 1 × 6 + 4 K. u. s. w.

Jetzt wollen wir die umgekehrte Übung machen, also nicht zusammenfügen, sondern von 10 wegthun. Wie oft kann ich ein Pärchen von 10 K. wegnehmen? 5mal. Also sind 2 Kugeln in 10 Kugeln wie oft enthalten? 5mal. So mit 3, 4, 5 bis 10 K. —

Jetzt zeichnet auf eure Schiefertafeln 10 Striche. Wie vielmal 2 Striche sind es? 5mal. Wie vielmal 3? 4? 5? u. s. w. — Macht aus 10 Strichen 2 gleiche Teile (Haufen)!

Die 10 Finger sind wie vielmal 2 F.? wie vielmal 3? — 4? — 5? ꝛc.

Wiederholung.

10 Würfel = 5 × 2 W.; 2 Würfel liegen in 10 = 5mal
3 × 3 + 1 „ 3 „ „ „ 10 = 3mal + 1
2 × 4 + 2 „ 4 „ „ „ 10 = 2mal + 2 ꝛc.

Ebenso mit Kugeln, Strichen, Fingern.

4. Abstrahieren und Zusammenfassen. Was ihr jetzt von 10 Würfeln, Kugeln, Strichen und Fingern sagtet, könnt ihr mir auch von der Zehn allein aussprechen (= mit Weglassung der Sachnamen)

Es werden nun folgende Vorstellungsreihen aufgestellt und auch mit Ziffern bezeichnet.

10 = 10 × 1	1 in 10 = 10mal
= 5 × 2	2 „ 10 = 5 „
= 3 × 3 + 1	3 „ 10 = 3 „ Rest 1,
= 2 × 4 + 2	4 „ 10 = 2 „ „ 2,
= 2 × 5	5 „ 10 = 2 „
= 1 × 6 + 4	6 „ 10 = 1 „ Rest 4,
= 1 × 7 + 3	7 „ 10 = 1 „ „ 3,
= 1 × 8 + 2	8 „ 10 = 1 „ „ 2,
= 1 × 9 + 1	9 „ 10 = 1 „ „ 1,
= 1 × 10	10 „ 10 = 1 „

Nun kann man auch, weil mit 10 ein ganzer Abschnitt im Rechnen schließt, ein größeres System reihenförmig zusammenstellen; z. B. das Einmaleins von 1 bis 10.

1 × 1 = 1	2 × 1 = 2	3 × 1 = 3	4 × 1 = 4	5 × 1 = 5
1 × 2 = 2	2 × 2 = 4	3 × 2 = 6	4 × 2 = 8	5 × 2 = 10
1 × 3 = 3	2 × 3 = 6	3 × 3 = 9		
1 × 4 = 4	2 × 4 = 8			
1 × 5 = 5	2 × 5 = 10			
1 × 6 = 6				
1 × 7 = 7				
1 × 8 = 8				
1 × 9 = 9				
1 × 10 = 10				

Umgekehrt kann auch das Enthaltensein von 1—10 in Reihen geordnet aufgestellt werden.

1 in 1 = 1mal	2 in 2 = 1mal	3 in 3 = 1mal
1 „ 2 = 2 „	2 „ 4 = 2 „	3 „ 6 = 2 „
1 „ 3 = 3 „	2 „ 6 = 3 „	3 „ 9 = 3 „
1 „ 4 = 4 „	2 „ 8 = 4 „	
1 „ 5 = 5 „	2 „ 10 = 5 „	
1 „ 6 = 6 „		
1 „ 7 = 7 „		
1 „ 8 = 8 „		
1 „ 9 = 9 „		
1 „ 10 = 10 „		

4 in 4 = 1mal	5 in 5 = 1mal
4 „ 8 = 2 „	5 „ 10 = 2 „

5. Anwenden und Einüben dieser Übersichten mündlich und schriftlich:

a) in der Reihe vor- und rückwärts;

b) außer der Reihe, z. B. 10 = wie vielmal 4? — wie vielmal 5? wie vielmal 6? (1 × 6 + 4); 3 wie oft in 10 enthalten?

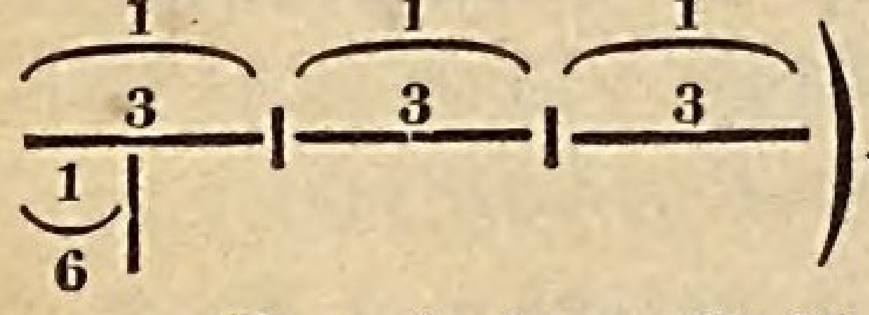
Angewandte Aufgaben. 10 Pfennige sind = 1 Groschen. Ein Knabe erhält einen Groschen, um sich Bleifedern à 3 Pf. zu kaufen; wieviel erhält er? wieviel Geld zurück? — Ein halber Groschen wieviel Pfennige? — 10 Stück Strümpfe wieviel Paar? Ein Paar 2 Mark; wieviel alle 10 Stück? — u. s. w. u. s. w.

b) Bruchrechnung (im 6. oder 7. Schuljahre).

Die Schüler haben bis jetzt Brüche mit Ganzen und reine Brüche mit reinen Brüchen multipliciert nach einfachen Schlüssen auf Grund von veranschaulichenden Figuren, ohne sich jedoch einer Regel bewußt zu werden. Eine solche soll jetzt abstrahiert werden.

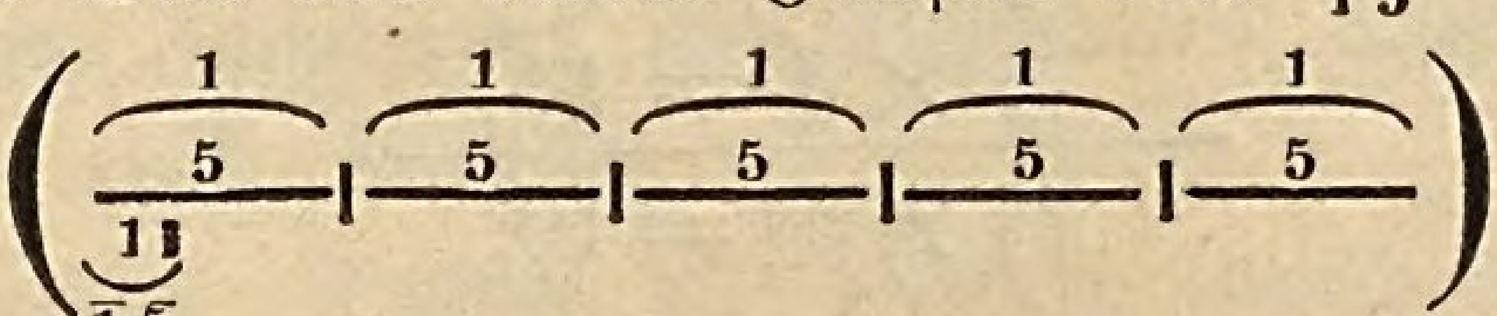
Ziel. Wir wollen heute eine Regel aufsuchen, nach welcher wir reine Brüche am schnellsten multiplicieren.

1. Was heißt $\frac{1}{2}$mal 10? Die Hälfte von 10. Was $\frac{1}{3}$mal 9? Der dritte Teil von 9. Was $\frac{1}{5}$mal 60? Der fünfte Teil von 60. Was $\frac{2}{5}$mal 60? Der fünfte Teil von 60 mal 2. Wieviel ist das? 12 × 2 = 24. Wieviel ist $\frac{5}{6}$mal 48? 8 × 5 = 40. — — Wieviel ist aber $\frac{1}{2} \times \frac{1}{3}$? Ist gleich die Hälfte von $\frac{1}{3}$ oder $\frac{1}{6}$. (Können dies die Kinder nicht beantworten, so muß auf die Veranschaulichung durch Figuren zurückgegangen werden.)



. — Wieviel ist $\frac{1}{3} \times \frac{1}{5}$?

Der dritte Teil von einem Fünftel oder $\frac{1}{15}$



2. Jetzt wollen wir ausrechnen, wieviel $\frac{2}{3} \times \frac{2}{5}$ ist? Was soll geschehen? Es soll der dritte Teil von 2 Fünfteln 2mal genommen werden. Ausrechnung: Der dritte Teil von einem Fünftel ist ein

Fünfzehntel, also von 2 Fünfteln = $\frac{2}{15}$; folglich 2 Drittel mal $\frac{2}{15}$ ist 2mal so viel = $\frac{4}{15}$.

3. Wir wollen nun noch einige derartige Beispiele berechnen. $\frac{3}{4} \times \frac{5}{6} = ?$ Antwort: $\frac{1}{4} \times \frac{1}{6} = \frac{1}{24}$; also $\frac{1}{4} \times \frac{5}{6} = \frac{5}{24}$; also $\frac{3}{4} \times \frac{5}{6} = 3 \times \frac{5}{24} = \frac{15}{24} = \frac{5}{8}$. — — Ferner $\frac{3}{5} \times \frac{3}{8} = ?$ — $\frac{1}{5} \times \frac{1}{8} = \frac{1}{40}$; $\frac{3}{5} \times \frac{1}{8} = 3 \times \frac{1}{40} = \frac{3}{40}$; also $\frac{3}{5} \times \frac{3}{8} = \frac{9}{40}$.

Stellen wir jetzt die drei Beispiele übersichtlich nebeneinander und sehen wir zu, wie wir in allen 3 Fällen verfuhren.

$\frac{2}{3} \times \frac{2}{5} = \frac{4}{15}$ $(\frac{1}{3} \times \frac{1}{5} = \frac{1}{15} \times 2 \times 2 = \frac{4}{15})$.

$\frac{3}{4} \times \frac{5}{6} = \frac{15}{24}$ $(\frac{5}{8})$ $(\frac{1}{4} \times \frac{1}{6} = \frac{1}{24} \times 3 \times 5 = \frac{15}{24})$.

$\frac{3}{5} \times \frac{3}{8} = \frac{9}{40}$ $(\frac{1}{5} \times \frac{1}{8} = \frac{1}{40} \times 3 \times 3 = \frac{9}{40})$.

Was geschah, um aus $\frac{2}{3}$ und $\frac{2}{5}$ das Resultat $\frac{4}{15}$ zu finden? — Wir rechneten erst $\frac{1}{3} \times \frac{1}{5}$, gab $\frac{1}{15}$, indem wir die beiden Nenner mit einander multiplicierten, wodurch wir den Nenner des Resultats gewannen; dann multiplicierten wir noch die beiden Zähler 2 und 2, wodurch wir den Zähler 4 bekamen.

Verfuhren wir vielleicht im zweiten Beispiele anders? Nein, geradeso. Die Multiplication der Nenner 4 und 6 ergab den Nenner (24) und die der Zähler 3 und 5 den Zähler 15 des Resultats. Ebenso im dritten Falle.

4. Aufstellen der Regel. Um reine Brüche zu multiplicieren, nehme man Zähler mal Zähler und Nenner mal Nenner. Das Produkt der Zähler giebt den Zähler, das Produkt der Nenner den Nenner des Resultats.

Durch Nachdenken könnt ihr nun wohl finden, wie man bei der Multiplikation gemischter Zahlen verfährt. Wie viel ist $2\frac{2}{3} \times 3\frac{3}{4}$? — Diese Aufgabe enthält eigentlich 4 Einzelprodukte:

(die noch zusammenzuzählen sind).

$$\begin{array}{r} 2 \times 3 = 6 \\ 2 \times \frac{3}{4} = 1\frac{1}{2} \\ \frac{2}{3} \times 3 = 2 \\ \frac{2}{3} \times \frac{3}{4} = \frac{1}{2} \\ \hline 2\frac{2}{3} \times 3\frac{3}{4} = 10. \end{array}$$

Aber kann ich nicht kürzer verfahren durch Anwendung obiger Regel? Nein, die Brüche sind nicht rein. Kann ich sie aber durch Einrichten nicht in reine verwandeln?

Wir wollen zusehen. Wieviel Drittel sind $2\frac{2}{3}$? $\frac{8}{3}$, und wieviel Viertel $3\frac{3}{4}$? $\frac{15}{4}$. Jetzt heißt die Aufgabe kürzer? $\frac{8}{3} \times \frac{15}{4} = \frac{120}{12}$ = 10 Ganze (wie oben).

Unsere Regel findet also auch auf gemischte Zahlen Anwendung; wir müssen diese aber vorher in unechte Brüche verwandeln.

5. Einüben durch mündliche und schriftliche Lösung vieler Aufgaben, z. B. $\frac{2}{3} \times \frac{4}{5}$; $\frac{2}{3} \times \frac{3}{4}$ ꝛc. $1\frac{1}{2} \times 2\frac{2}{3}$ ꝛc.

Auch angewandte Aufgaben:

Ein Meter Band kostet $\frac{3}{4}$ ₰, wieviel $\frac{4}{5}$ Meter? — ꝛc.

Deutsche Sprachlehre. Ergänzungen im zweiten Falle. Vorausgesetzt wird, daß die Ergänzungen im 4. und 3. Falle bereits behandelt worden sind.

Ziel. Wir wollen heute eine neue Art von Ergänzungen kennen lernen.

1. Ihr kennt bereits die Ergänzung. Was versteht man darunter? Sie ist die notwendige Bestimmung des Zeit- oder Eigenschaftsworts der Aussage. Welche Ergänzungen habt ihr schon kennen gelernt? Solche im 4. und im 3. Falle. Sprecht eine Erwartung aus. Wenn es Ergänzungen im 4. und 3. Falle giebt, was für welche wird es dann wohl auch geben? Es wird solche im 2. Falle und im 1. Falle geben. Lehrer. Ergänzungen im 2. Falle kenne ich wohl, aber nicht solche im 1. Falle. In diesem steht nur das Subjekt und das Prädikat als Dingwort.

2. Betrachtet folgende Sätze (welche an der Wandtafel geschrieben stehen)!

Saul und David. 1. Der Trübsinn hatte sich Sauls bemächtigt. 2. Er bedurfte der Erheiterung. 3. David war des Harfenspiels kundig. 4. Saul würdigte ihn deshalb seiner Freundschaft. 5. Er erfreute sich täglich seines Harfenspiels. 6. Bald bemächtigte sich der böse Geist des Königs (seiner) wieder u. s. w. (Baron, Junghanns und Schindlers deutsche Sprachschule von Jütting. 3. Heft, S. 17.)

Anmerkung. Damit die Schüler durch Betrachtung der Sätze in der Sprachstunde nicht zerstreut werden, ist es geboten, den Stoff zu denselben nicht heterogenen Wissensgebieten, sondern wo möglich nur einer und derselben Vorstellungsprovinz zu ent-

lehnen, und, damit der Lehrer den Inhalt der Sätze nicht erst zu erläutern braucht, sind sie wo möglich einem bereits bekannten Gebiete zu entnehmen. Diesen Forderungen wird durch die Auswahl obiger Sätze entsprochen. — —

Lehrer. Wie lautet der erste Satz? „Der Trübsinn hatte sich Sauls bemächtigt.“ Wovon wird hier etwas ausgesagt? Vom Trübsinne. Was wird von demselben gesagt? — Hatte sich bemächtigt. Wie lautet nun der nackte einfache Satz? Der Trübsinn hatte sich bemächtigt. — Wärest Du schon befriedigt, wenn ich den Satz hier abschließen wollte? Nein, er wäre noch nicht vollständig. Was fehlte noch? Wessen der Trübsinn sich bemächtigt hatte — nämlich Sauls. Was wird durch das Wort Sauls näher bestimmt? Die Aussage sich bemächtigt. Was für eine Bestimmung ist sie, da sie nicht fehlen darf? Eine notwendige Bestimmung. In welchem Falle steht diese Ergänzung? Im zweiten Falle. — Ebenso wird der 2. Satz betrachtet.

In beiden Fällen ist die Aussage ein Zeitwort. Im 3. Satze ein Eigenschaftswort (kundig). —

Und so weiter bis zum 6. Satze.

3. Behandlung ähnlicher Sätze aus der Erinnerung des Kindes.

Der Kranke ist der Pflege bedürftig. Er ist der Arznei überdrüssig u. s. w.

4. Unterrichtsresultat: Es giebt auch Ergänzungen oder notwendige Bestimmungen des Zeit- und Eigenschaftswortes der Aussage im 2. Falle. Sie werden ausgedrückt durch ein Hauptwort, oder ein Fürwort. —

Mit den früher schon gewonnenen Resultaten zusammengestellt, lautet das System:

Die Ergänzungen können im 4., 3., oder 2. Falle stehen u. s. w.

5. Schreibt aus obgenannten Sätzen die Ergänzungen im 2. Falle heraus; ersetzt die Hauptwörter durch passende Fürwörter. — Nachweisung der Ergänzungen im 2. Falle in einem passenden Lesestücke.

Bildet Sätze über folgende Zeitwörter, welche den 2. Fall regieren: sich beschuldigen, sich erinnern, berauben u. s. w., ferner über folgende Eigenschaftswörter: kundig, bedürftig, bewußt u. s. w., u. s. w.

Doch höre ich den geneigten Leser, welcher mir bis hierher gefolgt ist, ausrufen: Man mute mir doch nicht zu, mich dem lästigen Zwange der formalen Stufen zu unterwerfen! Er drückt meinen geistigen Aufschwung herunter. Geistvoll, genial, gedankenreich soll der Lehrer sein; dazu gehört Freiheit des Gemüts! — Wohl! Doch der Weg durch die steilen Höhen der formalen Stufen läßt sich nicht vermeiden; du verfährst, wenn du einen guten Unterricht erteilst, von selbst nach den formalen Stufen — unbewußt, instinktiv. Aber ein echter Lehrer soll stets mit Bewußtsein des Wegs und der Gründe, die für denselben sprechen, verfahren. Es ist vorstehender Gang im wesentlichen nichts weiter, als der ewige Weg unseres Geistes vom Sinnlichen zum Übersinnlichen, vom Konkreten zum Abstrakten, vom Besondern zum Allgemeinen, also die induktive Methode, welche so viele Wissenschaften groß und mächtig gemacht hat; und hat man einmal eine Zeit lang an diesen Gang sich gewöhnt, so wandelt man ihn auch mit dem nötigen Behagen, mit Lust und Geistesfreiheit, mit Lehrfreudigkeit und kann nie wieder von ihm abirren.

Zur Beruhigung ängstlicher Herzen kann ich übrigens noch hinzufügen, daß die formalen Stufen mitunter auch ruhen, so z. B. bei Wiederholungen; ferner bei Behandlung solchen Stoffes, der schon Abstraktes enthält, wie z. B. beim Lesen einer Grammatik, des Katechismus und der Lehrbücher mit abstraktem (bereits verständlichem) Inhalte u. s. w.; weiter im bloß darstellenden Unterrichte, wie in der Geographie und Naturkunde, wo es sich zuerst um Bereicherung eines Gedankenbezirks mit neuen konkreten Vorstellungen und noch nicht um die Begriffsbildung handelt.

Bemerkt muß schließlich noch werden, daß man nicht in jedem Pensum die Schüler auf die Höhe der Abstraktion erheben soll und kann, ja daß man diese bei kleinen Schülern durchaus nicht verfrühen darf. Aber jede methodische Einheit muß doch einen Satz oder einige Sätze als Resultate ergeben, welche man sammeln, dem Gedächtnisse übergeben und weiter anwenden kann.

Es bedarf wohl kaum noch der Erwähnung, daß mit zunehmender Auffassungsfähigkeit der Schüler die Portionen geistiger Nahrung, welche wir methodische Einheit nennen, allmählich immer umfangreicher werden müssen und auch kürzer behandelt werden können.

Sechstes Kapitel.

Methoden und Lehrformen.

Die wissenschaftliche Pädagogik unterscheidet im Unterrichte streng zwischen Methode, d. h. dem gesetzmäßigen Gange zu einem bestimmten Ziele, z. B. zur Aneignung einer Vorstellungsgruppe, oder zur Gewinnung eines gewissen Begriffs, oder eines allgemeinen Gedankens, — und zwischen Lehrform, als der äußeren Verfahrungsweise oder der Mitteilungsform, und Manier, als dem willkürlichen, individuellen Verfahren, welches nicht auf psychologischen Gesetzen, sondern nur auf Meinungen einer einzelnen Lehrperson beruht.

Methoden und Lehrformen sind Erzeugnisse der Psychologie; so gewiß als alle menschlichen Seelen in ihrem Vorstellen, Denken, Fühlen und Wollen im allgemeinen von denselben Gesetzen beherrscht werden, so gewiß muß es ein allgemein giltiges Gesetzbuch für Methoden geben. Zur Behandlung eines gewissen Stoffs giebt es einen gewissen Unterrichtsgang und ein bestimmtes Verfahren, welches von allen Pädagogen für zweckmäßig erkannt wird. Die wissenschaftliche Pädagogik weiß daher nichts von den Phrasen und Gemeinplätzen mancher Schulkunde: „Der Lehrer ist die Methode!“ „Jeder Lehrer hat seine eigene Methode!“ Mit nichten! Jeder Lehrer hat nur ein Anrecht, seine eigene Manier zu haben. Hinsichtlich der Methode und Lehrform steht er unter dem allgemeinen und strengen Code de la méthode, wie einst alle Franzosen unter dem Code Napoléon.

Nach der wissenschaftlichen Pädagogik giebt es eigentlich nur zwei Methoden: a) die analytische oder zergliedernde, welche den im Zöglinge vorhandenen Gedankenkreis in seine Bestandtheile zerlegt, diese berichtigt, vervollständigt und ordnet und b) die synthetische oder erweiternde, welche den vorhandenen Gedankenkreis über dessen Grenzen hinaus erweitert. — Bei dem synthetischen Wege kann es sich aber wieder um zweierlei handeln, entweder aa) um Erzeugung neuer konkreter Vorstellungen (z. B. von Gegenständen, Personen und Thatsachen), oder bb) um Entwickelung allgemeiner Gedanken, neuer Beziehungen und Begriffe.

Die synthetische Methode (aa), welche neue konkrete Vorstellungen giebt durch Anschauung, Bild, oder durch den Vortrag, welcher sich auf

bereits Gehörtes und Gesehenes stützt und so das Neue aus den Elementen des früher Wahrgenommenen zusammensetzt, heißt die darstellende, und die synthetische Methode (bb), welche die durch die zergliedernde Methode gewonnenen Elemente zu neuen Bildungen verbindet und neue Beziehungen, neue Begriffe schafft, heißt die eigentliche synthetische oder die entwickelnde. Sonach erhalten wir drei Arten von Methoden:

1. die zergliedernde,
2. die darstellende und
3. die entwickelnde.

Verdeutlichen wir uns das Wesen derselben weiter. Alle drei haben es mit der Behandlung des Lehrstoffs zu thun. Die zergliedernde findet ihre Anwendung auf der ersten Formalstufe, der Analyse, die darstellende auf der zweiten, der Synthese, und die entwickelnde auf der Stufe der Association und dem System. „Bloß" darstellender Unterricht, wie ihn Herbart nennt, findet u. A. statt in Geographie, Naturkunde und Geschichte, wenn ein neuer Stoff, z. B. eine noch unbekannte Pflanze, eine neue Erzählung durch Wahrnehmung, Abbildung oder durch Schilderung aus der Phantasie, welche das Neue aus Benutzung älterer Vorstellungen aufbaut, behandelt wird. Im Rechnen, in der Geometrie findet entwickelnder Unterricht statt, wenn auf zergliederndem Wege die einfachen Vorstellungen (im Rechnen von der Einheit, in der Geometrie von den Raumformen: Fläche, Linie, Punkt 2c.) gewonnen sind und nun durch Kombinationen neue Zusammensetzungen gefunden werden. In andern Unterrichtsfächern, z. B. in Grammatik, Geschichte, erzeugt der entwickelnde oder rein synthetische Unterricht durch logische Operationen allgemeine Gedanken und Begriffe.

Jede dieser drei Methoden ist gut an dem Orte, wo sie hingehört. Durch Verbindung der drei genannten Methoden gewinnt man den genetischen Unterricht, welcher eine Erkenntnis nach ihrem natürlichen Entwicklungsgange im Zögling entstehen läßt. Der genetische Gang dient am besten dem erziehenden Unterrichte.

Jetzt werden wir verstehen, was Herbart über diese verschiedenen Methoden sagt. In seiner allg. Pädagogik heißt es u. A.: „Der synthetische Unterricht, welcher aus eigenen Steinen baut, ist es allein, der es übernehmen kann, das ganze Gedankengebäude,

was die Erziehung verlangt, aufzuführen.“ (S. 202.) „Der synthetische Unterricht hat zweierlei zu besorgen: er muß die Elemente geben und ihre Verbindung veranstalten“ ... „Die allgemeinste Art der Synthesis ist die kombinatorische.“ (S. 207—208.) „Das ABC der Anschauung ist synthetisch, da es von den Elementen ausgeht.“ „Die eigentlich spekulative Synthesis, gänzlich verschieden von der logisch-kombinatorischen, beruht auf den Beziehungen.“ (S. 210.) „Der synthetische Unterricht giebt eine Menge neuer Vorstellungen und hat sie zu verarbeiten.“ (S. 244.) — Im Umriß pädagogischer Vorlesungen sagt Herbart: „Da dem Unterricht die Erfahrung des Lehrlings zum Grunde liegt, so stellen wir diejenige Synthesis voran, welche die Erfahrung nachahmt, und bezeichnen sie mit dem Namen: bloß darstellender Unterricht. Dagegen soll weiterhin nur derjenige Unterricht synthetisch heißen, wobei die Zusammensetzung aus zuvor einzeln vorliegenden Bestandteilen deutlich hervortritt.“ (S. 86.) — —

Der wichtigste Weg des pädagogischen Unterrichts ist hiernach immer das Aufsteigen vom Konkreten zum Abstrakten, oder vom Besondern zum Allgemeinen, also der induktive Weg; und erst wenn das Allgemeine gewonnen ist, steigt man auf der letzten Stufe (der der Anwendung) vom Abstrakten zum Konkreten wieder hernieder, beschreitet also den deduktiven Weg. — —

Was nun die Lehrformen betrifft, so unterscheidet die wissenschaftliche Pädagogik zuvörderst solche, in welchen der Lehrer allein thätig ist, nämlich 1. die deiktische oder vorzeigende und 2. die akroamatische, d. h. in einem ununterbrochenen Vortrage des Lehrers bestehende, sodann die auf geistigen Wechselverkehr zwischen Lehrern und Lernenden basierte, nämlich: 1. die dialogische oder das Zwiegespräch, als die freie Unterhaltung zwischen Lehrern und Schülern, und 2. die heuristische, welche durch Stellen von Aufgaben und Zielpunkten die Schüler zum Selbstfinden auffordert. Die katechetische Lehrform wird von der wissenschaftlichen Pädagogik verworfen.

Zur Prüfung dieser Lehrformen auf ihren Wert für den erziehenden Unterricht haben wir einen Maßstab in der Erregung der Selbstthätigkeit und dem Interesse, als der Bedingung zum Übergehen der Lernthätigkeit in Gemüt und Willen. Nur die

selbst erworbene Wahrheit giebt Stärke des Geistes, und die selbstgewonnene Überzeugung gewährt Lernfreudigkeit und erwärmt das Gefühl. Darum muß man der dialogischen und heuristischen Lehrform den ersten Preis zuerkennen; aber auch die andern haben ihren relativen Wert, d. h. sie sind zweckmäßig am passenden Orte. So ist bei dem darstellenden Unterrichte in der Geschichte und der Geographie, ferner beim Zusammenfassen einer längeren Gedankenreihe, beim Zusammenstellen eines größeren Systems behufs Gewinnung der Übersicht der akroamatische Unterricht geboten.

Auch das Einüben (5. Formalstufe) muß durch geeignete Lehrformen stattfinden, damit das Wissen zu einem sichern, verständnisvollen Können erhoben werde. Das Üben, das Wiederholen, eine recht wichtige didaktische Thätigkeit, darf im erziehenden Unterrichte weder ein bloßes Mechanisieren, noch ein totes Abrichten, sondern muß ein geistvolles und geistbildendes Thun sein, welches sich auf die Seelengesetze der Reproduction gründet und das vielseitige Interesse fördert.

Siebentes Kapitel.

Die Katechese vor dem Forum der wissenschaftlichen Pädagogik.

Das Lehrgespräch.

Die Herbart-Zillersche Pädagogik verwirft die katechetische Lehrform und empfiehlt dagegen als das beste äußere Unterrichtsverfahren die Gesprächslehrform.

Die in diesem Satze enthaltenen didaktischen Lehren wollen wir jetzt näher erörtern und begründen, sodann durch Unterrichtsbeispiele noch weiter erläutern. Um hierbei gründlich zu verfahren, müssen wir jedoch, bevor wir unser eigentliches Thema behandeln, etwas weiter ausholen und namentlich in das Wesen der Methoden und Lehrformen überhaupt und speziell den Unterschied zwischen beiden noch tiefer eindringen. Wenn wir dabei manches bereits früher Erörterte kurz rekapitulieren müssen, so wollen die geehrten Leser uns dies verzeihen.

Wie wir bereits oben im dritten Abschnitte (S. 46 ff.) ausführlich zeigten, befriedigen die didaktischen Imperative, wie sie in

vielen Lehrbüchern der Schulpraxis gegeben werden, eine fortgeschrittene Wissenschaft jetzt nicht durchgehends mehr, weil sie nicht auf einer sicheren Grundlage ruhen. Da es sich bei jedem Unterrichte, vor allem aber dem erziehenden, um Entwickelung und Gestaltung der Seele des Kindes handelt, und das Neulernen nichts weiter, als ein geistiger Prozeß ist, so kann die Grundlage, auf welcher die Didaktik ruhen muß, nur in der Psychologie gefunden werden; diese Wissenschaft ist es darum, auf welche alle Herbartianer die Unterrichtslehre mit Recht basieren.

Die bestimmten, klar erkannten Ziele, welche der Lehrer im erziehenden Unterrichte sich steckt, werden nun durch gewisse Wege, d. i. durch bestimmte geistige Thätigkeiten, erreicht, welche Methoden heißen, und bei der Ausübung derselben wird ein äußeres oder sinnlich wahrnehmbares Verfahren der Mitteilung und Anregung angewendet — die Lehrform. Beide, Methoden und Lehrformen, müssen, wenn sie richtig und zweckmäßig sein sollen, psychologische Gesetze befolgen; denn die Bearbeitung des Gedankenkreises, d. i. das Unterrichten, ruft, wie bereits bemerkt, geistige Vorgänge (d. i. den Lernprozeß) im Zöglinge hervor, welche nach ganz bestimmten Gesetzen verlaufen. Will der Lehrer nun die Schüler den besten Unterrichtsweg führen und sie nicht auf Irr- und Umwegen wandeln lassen, so muß er die Seelengesetze kennen und befolgen.

Hieraus folgt, daß die Psychologie auch der Regulator der Methoden und Lehrformen ist.

Welches sind aber die hier einschlagenden psychologischen Gesetze?

Es sind, wie wir sogleich sehen werden, im wesentlichen die Gesetze der Aufnahme (Perzeption), der Aneignung (Apperzeption) und der Verallgemeinerung (Abstraktion).

Bei der Bearbeitung des Gedankenkreises, die wir Unterricht nennen, handelt es sich nämlich zunächst immer um Aufnahme von etwas neuem Konkreten; damit aber die Schüler sich dasselbe sicher und richtig aneignen, muß vorher dem Neuen in der Seele des Zöglings der Boden bereitet werden durch — Wachrufen der bereits vorhandenen verwandten Vorstellungen, Berichtigen und Ordnen derselben. Ist so das Neue zuerst vorbereitet, so muß es

richtig (möglichst anschaulich) aufgenommen und im einzelnen genau betrachtet werden. Hiermit hätten wir zwei geistige Schritte, den der Vorbereitung und den der Darbietung des Neuen (Apperzeption und Perzeption) zum gesteckten Ziele gethan. Handelte es sich stets um nichts weiter, als um Auffassung von Sachen und Thatsachen, um Erscheinungen von mannigfaltigen Objekten, wie das allerdings bisweilen im Sachunterrichte genügt, so wären damit die Unterrichtsakte erschöpft und abgeschlossen. Allein soll das Kind einer höheren Intelligenz zugeführt werden, so darf sein erlangtes Wissen in der Seele nicht lose und vereinzelt stehen, wie nebeneinander hängende Bilder einer Gallerie, sondern es muß verbunden und (zu Begriffen) zusammengefaßt werden, ähnlich wie die Teile einer Maschine zu einem Ganzen, und das Wissen muß sich gegenseitig durchdringen, wie die Teile einer Flüssigkeit. Die hierzu angewandte geistige Funktion — die Abstraktion, welche eigentlich nur ein höheres Stadium der Aneignung ist — liefert uns aber noch drei Unterrichtsschritte: 1. Vergleichung des neuen Konkreten mit schon bekannten ähnlichen Fällen, 2. Herausarbeitung und Zusammenfassung des Gleichen und Wesentlichen und 3. Anwendung des so gewonnenen Allgemeinen (des Begriffs, der Lehre, oder der Regel) wieder auf einzelne Fälle und Einübung des Resultats. Die bis jetzt dargelegten (5) geistigen Funktionen begreifen nun alle möglichen Methoden in sich; sie bilden einen psychologischen Gang, welchen man mit den 3 Worten: Beispiel, Lehre und Übung populär annähernd richtig bezeichnen kann. Genauer nennt ihn die Wissenschaft der Pädagogik nach Herbart-Ziller, wie wir bereits oben (S. 21 und S. 123 ff. dieser Schrift) vernahmen, die Artikulation oder die (5) formalen Stufen des Unterrichts, nämlich:

I. die analytische Vorbereitung,

II. die Darbietung des Neuen (Perzeption und Apperzeption),

III. dessen Verknüpfung mit verwandten Fällen,

IV. die Zusammenfassung der gewonnenen Unterrichtsresultate (des Begrifflichen) — Abstraktion, und

V. deren Anwendung und Einübung.

In der sorgfältigen Behandlung eines Gegenstandes nach diesen 5 formalen Stufen besteht nun die gute Durcharbeitung des

Lehrstoffs. Wenn es sich darum handelt, den Kindern einen richtigen Begriff von einer Sache beizubringen oder sie zur Einsicht einer Lehre (eines allgemeinen Urteils, oder einer Regel) so zu führen, daß das Wissen nach der Schulmeistersprache in Saft und Blut übergeht, so macht jeder tüchtige Lehrer diese fünf Schritte bewußt oder unbewußt von selbst, und das Verdienst der wissenschaftlichen Pädagogik besteht nur darin, diesen Weg als einzig richtige Methode klar erkannt, genau bezeichnet und psychologisch begründet zu haben. Hiernach unterscheidet die wissenschaftliche Pädagogik, wie wir bereits im vorigen Kapitel sahen, drei Arten von Methoden, nämlich die zergliedernde, die darstellende und die entwickelnde (unter letzterer die Abstraktion mit inbegriffen).

Schon durch die vorstehende Erörterung haben wir uns überzeugt, daß das Wort Methode etwas Inneres, nämlich nichts anderes, als geistige Funktionen, innere Schritte zu einem gesteckten Unterrichtsziele bezeichnet, wie sie die Perzeption, Apperzeption und Abstraktion beim Unterrichte verlangen, und wie sie auch (nach Dörpfeld) das Anschauen, Denken, Anwenden und Einprägen thatsächlich in sich fassen.

Etwas ganz anderes, nämlich etwas rein Äußeres, sinnlich Wahrnehmbares ist dagegen die Lehrform, nämlich ein Mittel der Mitteilung und Anregung, durch welches der Lehrer den Schüler zu den fraglichen, zu seiner Geistesbildung nötigen Schritten veranlaßt, z. B. das Vortragen einer Erzählung, das Vorzeigen eines Objekts, das Fragen und Stellen von Aufgaben. Um zur Klarheit über dieses Kapitel der Didaktik zu gelangen, müssen wir die Methoden und Lehrformen in der Idee, wenn auch nicht in der Praxis, streng und reinlich auseinanderhalten. Selbst hervorragende pädagogische Schriftsteller und Anhänger der wissenschaftlichen Pädagogik, ja sogar der Meister Ziller selbst, vermengen und verwechseln sie miteinander, so z. B. der letztere, wenn er S. 143 seiner „Vorlesungen über allgem. Pädagogik“ von einer „Disputationsmethode,“ statt von einer Gesprächslehrform redet. Auch Beneke verwechselt die Methode mit der Lehrform, wenn er S. 293 seiner „Erziehungs- und Unterrichtslehre, VI. Band, 2. Aufl., Berlin 1872“ — von einer heuristischen Methode, statt von einer heuristischen Lehrform, spricht.

Je nachdem nun beim Vollzug der Unterrichtsakte der Lehrer allein thätig ist, oder mit den Schülern im Wechselverkehr steht, je nachdem unterscheiden wir, wie bereits im vorigen Kapitel angedeutet, 4 verschiedene Lehrformen:

I. die docierende (akroamatische), bestehend in einem fortlaufenden Vortrage des Lehrers,

II. die vorzeigende (deiktische), bestehend in Darbietung von Anschauungen,

III. die heuristische, bestehend in Zielpunkten und Aufgaben und dem sich anschließenden freien Gespräche und

IV. die rein dialogische Lehrform oder das in Zwiegesprächen, sowie in Fragen und Antworten bestehende Lehrverfahren.

Die Lehrform ist nicht zu verwechseln mit der Unterrichtsmanier, unter welcher ein individuelles, beliebiges äußeres Verfahren beim Unterrichte zu verstehen ist. Ob ich z. B. im elementaren Rechnen das Zählen an Würfeln, oder an Stäbchen, oder an Kugeln der Rechenmaschine zuerst übe, ob ich die ersten Schreibübungen mit dem Griffel auf der Schiefertafel, oder mit Bleifeder und Papier beginne, ist eine Unterrichtsmanier, auf welche wenig ankommt.

Fragen wir jetzt weiter: Welche von diesen vier Lehrformen ist die beste? Und dürfen die andern gar nicht oder eventuell wo am zweckmäßigsten angewandt werden?

Obwohl die Lehrformen nur das Äußere betreffen, so spielen sie doch in der Didaktik eine nicht unwichtige Rolle; denn durch ein verkehrtes Lehrverfahren kann im Unterrichte viel verdorben, durch ein zweckmäßiges dagegen sehr viel gewonnen werden.

Um hier ins Klare zu kommen, wollen wir vorerst Grundsätze aufstellen, welche uns bei der Kritik der Lehrformen leiten müssen. Diese finden wir, wenn wir bei Betrachtung des Unterrichtsweges das Ziel und Wesen des Unterrichts und die von ihm hervorgerufenen Seelenthätigkeiten näher mit ins Auge fassen.

Grundsätze zur Prüfung der Lehrformen auf ihren pädagogischen Wert.

I. Weil der erziehende Unterricht den Willen bilden soll, so muß das Lehrverfahren bei jeder methodischen Einheit ein bestimmtes

Ziel festsetzen und die Schüler durch gemeinsame Überlegung nach demselben ringen lassen.

II. Die Lehrform muß der Individualität des Zöglings möglichst freie Entfaltung gestatten, ihm darum seine Überzeugung aussprechen und seine eigenen Erfahrungen und Beobachtungen ausgiebig benutzen lassen.

III. Das Lehrverfahren darf nicht das Interesse lähmen, sondern muß dasselbe vielmehr wecken und erhalten; dies kann nur dadurch geschehen, daß Aufmerksamkeit und Selbstthätigkeit im Zöglinge geweckt werden und er zum Bewufstsein seiner Kraft gelange.

IV. Hieraus folgt, daß der Lehrer die Schüler alles das selbst suchen lassen muß, was sie zu finden imstande sind, es ihnen also nicht durch direktes Vorsagen, oder durch Scheinfragen mitteilen darf.

V. Da der nächste Zweck des Unterrichts die Bildung von Vorstellungen ist und zwar von klaren Vorstellungen, weil nur diese Erkenntnis geben, Interesse erwecken und zum Wollen hinführen können, so muß die Lehrform dazu beitragen, dem Zöglinge klare Vorstellungen zu vermitteln, ihm aber nicht etwa bloße Worte ohne sachlichen Hintergrund darbieten.

Zur Beförderung der Klarheit müssen die Vorstellungen auch durch das Aussprechen in Worten körperlich zu Tage treten.

VI. Weil ferner nur die zu Gruppen und Reihen verbundenen Vorstellungen eigentlichen pädagogischen Wert haben, so muß ein möglichst zusammenhängendes Wissen erzeugt werden.

VII. Gleichzeitig im Bewußtsein vorhandene heterogene Vorstellungsgruppen hemmen einander und bewirken Zerstreuung des Zöglings; darum müssen die Schüler ihre Aufmerksamkeit nur auf einen gewissen Vorstellungskreis vereinigen und dürfen nicht veranlaßt werden, von der einen Vorstellungsgruppe sich schnell in eine andere, fremdartige zu versetzen.

Prüfen wir an der Hand dieser Grundsätze nun die verschiedenen Lehrformen.

Der fortlaufende Vortrag kann zwar, wenn er anziehend und lebendig ist, in manchen Fällen die Schüler wohl auch zur

Aufmerksamkeit und Selbstthätigkeit anregen und das Interesse erwecken; allein im großen und ganzen ist die akroamatische Lehrform besonders bei der Synthese anzuwenden, nämlich beim Vortrag einer neuen Erzählung, beim Beschreiben eines nicht vorhandenen Gegenstandes durch den Lehrer, z. B. einer fremden Gegend (= darstellender Unterricht), weil hier das Fragen zwecklos und eine Zeitvergeudung sein würde; ferner bei der Zusammenfassung der gewonnenen Unterrichtsresultate, weil in diesem Falle der Zusammenhang der Vorstellungen durch Fragen zerrissen würde; endlich bei ermahnenden und ermunternden Ansprachen, weil der zusammenhängende Vortrag mehr Eindruck macht. Wird die docierende Lehrform zu viel, also auch auf den andern Unterrichtsstufen angewendet, so giebt sie dem Schüler vieles, was er besser selbst finden könnte, tötet Aufmerksamkeit und Selbstthätigkeit und damit die Lernlust und läßt den Willen nicht erstarken.

Die vorzeigende Lehrform gewährt allerdings klare Anschauungen (denn wenn man etwas sieht, gleich hat man's weg); allein auch diese Lehrform darf nur innerhalb bestimmter Grenzen walten und kann auch da nur in Verbindung mit der leitenden und erläuternden Rede des Lehrers Anwendung finden. Sie kann nur auftreten, wenn die Auffassung neuer konkreter Vorstellungen beabsichtigt wird. Später aber, wenn es sich um Reproduktion und Association des bereits Aufgefaßten und um Bildung und Einübung des Begrifflichen handelt, tritt selbstverständlicher Weise das Vorzeigen als überflüssig und störend zurück.

Das heuristische Verfahren und zwar die **Gesprächsform** desselben, bei welcher Lehrer und Schüler im gemeinschaftlichen Wechselverkehr nach Erreichung eines genau bestimmten Zielpunktes ringen, ist die empfehlenswerteste Lehrform, weil sie den von uns aufgestellten Anforderungen am meisten zu entsprechen vermag. Bei ihr wird ein Ziel gesteckt, sie läßt die Individualität des Zöglings zur Geltung kommen, weil sie mit frei steigenden, d. h. in dem Kinde von selbst auftauchenden Vorstellungen arbeitet, erweckt dessen Aufmerksamkeit und Selbstthätigkeit und giebt demselben ein zusammenhängendes Wissen, da der Schüler sich selbstständig und möglichst im Zusammenhange ausspricht. Sie ist auf fast allen Unterrichtsstufen anwendbar; nur bei Darbietung von

etwas Neuem, z. B. bei mitzuteilenden Erzählungen oder bei Beschreibung abwesender Objekte, muß selbstverständlich an ihre Stelle der Vortrag des Lehrers, eventuell auch das Vorlesen durch den Lehrer oder Schüler treten; und in manchen Fällen wird auch die Frage angewendet.

Die rein katechetische Lehrform dagegen wird von der wissenschaftlichen Pädagogik verworfen und zwar mit Fug und Recht. Der Unterricht muß nämlich, soll er erziehlich wirken, dem Kinde vor allem Interesse für das Wahre und Schöne, Begeisterung für das Gute und Heilige einflößen; zu diesem Behufe ist indes die Form der kunstvoll sich windenden Katechese durchaus ungeeignet. Denn dadurch, daß sie dem Schüler einen ihm völlig fremden Gedankengang aufzwingt, übt sie auf sein Geistesleben einen empfindlichen Druck aus, lähmt so seine Selbstthätigkeit und tötet jenes Wohlgefühl, welches wir Lernlust nennen; Selbstthätigkeit und Lernlust sind aber die unerläßlichen Bedingungen des Interesses und der Begeisterung im Herzen der Zöglinge. Der Druck des Katecheten auf den Schüler ging oft so weit, daß derselbe auch nicht einmal mehr antworten durfte, als der Katechet gerade verlangte. Gab der Schüler mehr, z. B. statt eines Merkmals sogleich den ganzen Begriff einer Sache, so wies der Lehrer meist die vollständige Antwort mit den Worten zurück: „Antworte vorerst das eine, das andere wollen wir erst fangen (suchen).“ Ein tüchtiger Pädagog, Schulrat Dr. Hempel,*) machte beim Unterrichte die beherzigenswerte Beobachtung, daß die Kinder nach Beendigung der katechetischen Religionsstunde wieder frei aufatmeten, weil nun die Bürde des Druckes von ihnen genommen war.

Die Katechese verstößt aber noch gegen andere der S. 145 u. 146 angegebenen sieben Grundsätze. Sie stellt kein Ziel auf, sondern führt den Schüler an einer Fragenkette einen dunklen Pfad, bis der Schüler plötzlich vor dem erreichten Ziele steht, ohne ein Bewußtsein des von ihm zurückgelegten Wegs zu haben. Ringt der Schüler aber nach keinem bestimmten Ziele, so kann auch sein Wille nicht erstarken, wie es doch der erziehende Unterricht beabsichtigt. Der

---

*) Vgl. die Vorträge der pädagogischen Gesellschaft zu Leipzig.

Katechet von echtem Schrott und Korn fragt alles einzeln ab, auch das, was die Kinder selbst im Zusammenhange wiedergeben können, wie z. B. eine behandelte Erzählung oder Beschreibung, oder eine bereits erfaßte Gruppe von Begriffen und Lehren. Dadurch werden aber die gebildeten Reihen und Gruppen der Vorstellungen wieder zerrissen, und der Schüler gelangt zu keinem zusammenhängenden Wissen und zu keiner Übersicht. Die Katechese regt beim Schüler auch zu wenig das Denken an. Der Katechet glaubt zwar, er hole Begriffe und Lehren aus dem Kinde heraus und veranlasse dasselbe, sie sich selbst zu bilden; doch ist dies meist nur Täuschung. Durch geschickte Vor- und Zwischenbemerkungen, durch leicht gestellte Fragen, welche die Antwort schon ganz oder halb in sich enthielten, hatte der Lehrer eigentlich den gesuchten Begriff oder den verlangten Gedanken den Schülern selbst erst gegeben; ja mitunter hatte der fragsüchtige Lehrer sogar nur Worte, nichts als leere Worte eingefangen, denen der sachliche Hintergrund fehlte.

Dadurch gelangt der Schüler nie zum Lustgefühl seines Kraftbewußtseins, und da er seine eigenen Erfahrungen und Beobachtungen nie darlegen, seine eigene Ansicht und Überzeugung nicht frei aussprechen durfte, gelangte seine Individualität nie zur freien Entfaltung. Oft, wenn die Mühle der Antworten stockte und schwer wieder in Gang zu bringen war, führten die Hilfsfragen und vorgerückten Hilfstruppen, die Beispiele, den Schüler von einem Gedankenkreise in einen ganz heterogenen, wodurch eine Hemmung der Vorstellungen eintrat, Zerstreuung des Schülers bewirkt und die Aufmerksamkeit untergraben wurde.

Sonach verstößt die katechetische Lehrform gegen sämtliche von uns oben aufgestellten Grundsätze; darum müssen wir dieselbe als eine unpädagogische und das Unternehmen, durch Fragen und Antworten allein und durch nichts weiter, als ewiges Fragen und Antworten die Jugend unterrichten zu wollen, als ein undankbares und verfehltes bezeichnen.

Zwar finde ich die Verdammungsurteile, welche viele Männer der wissenschaftlichen Pädagogik, voran Ziller, sodann Dr. Just und Zillig*), welch letzterer sogar so weit geht, alle Meister der Kate-

*) Vergl. das Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädag., Jahrg. 10, S. 235 ff. u. 242 ff., Jahrg. 13, S. 263 u. Jahrg. 15, S. 129 ff.

chisierkunst kurzweg Dilettanten zu schelten, ferner Thrändorf u. a. über die arme Katechese aussprechen, doch zu hart und übertrieben, weil sie in weisen Händen besser ist, als ihr Ruf, und weil in der geschichtlichen Entwickelung der Lehrformen doch der katechetische Unterricht einst seine Mission erfüllte, jedenfalls aber eine höhere Stufe einnahm, als das früher übliche Einlernen und gedankenlose Abfragen, das geistlose Vor- und Nachmachen, das Docieren und Dictieren: — indessen kann auch ich die Katechese keineswegs loben und preisen. Gewiß, dieselbe verdient manchen Tadel, und wohl uns, daß wir ihrer zu entraten und etwas Besseres an ihre Stelle zu setzen vermögen! Bei ihr lief doch auch viel Eitelkeit, viel gleißender Schein und Täuschung mit unter. Wenn z. B. Palmer S. 49 seiner Katechetik behauptet, daß „durch die katechetische Lehrform der Geist des Zöglings gleichsam entbunden werde," so ist dies eine solche schöne Täuschung; richtiger wäre es wohl zu sagen, daß „der Geist durch die fragliche Lehrform gleichsam unterbunden" werde, — nämlich durch das ewige Gängeln und Leiten.

Aus meiner Jugendzeit, in welcher ich durch Dintersche Katechetik in der Religion unterrichtet wurde, erinnere ich mich noch, daß wir Kinder eigentlich nur dem Lehrer zuliebe die Antwort, die er beabsichtigte, gaben; aber nicht, weil wir von der Wahrheit des gewonnenen Urteils überzeugt worden wären; auch hatten wir alle das stille Gefühl, daß das in der Religion Behandelte, zu dem wir offenbar noch nicht reif waren, nur schöne Ansichten des Lehrers enthalte, aber im Leben nicht befolgt werden könne. Daß an echten Katechesen, wie sie seinerzeit Dinter, Dolz, Gräffe, Schweizer, Diesterweg, Thierbach, Stephani u. a. lieferten, auch manches Lobenswerte hervorzuheben ist, z. B. daß sie immer nur ein Moment (ein Merkmal oder einen Punkt) eines Begriffs auf einmal, und zwar meist aus gut gewählten Beispielen entwickelten, was ganz methodisch richtig war, daß sie auch hie und da doch das Denken einigermaßen anregten, ist nicht zu übersehen. Den Katecheten den Vorwurf zu machen, daß sie fälschlich angeborene Ideen (Begriffe) im Kinde voraussetzten, ist gewiß unrecht; denn noch nie habe ich in einem Lehrbuche der Katechetik eine solche Behauptung gelesen. Die Begriffe, die der Katechet voraussetzt, können auch erworbene sein;

oft setzt er sie voraus, vermißt aber deren erforderliche Klarheit und will diese herbeiführen.

Doch höre ich hier den Einwand: „Die gegen die Katechese erhobenen Vorwürfe haben faktisch nicht stattgefunden!“ — Wohlan, so müssen wir unsere Behauptungen weiter auch durch Beispiele (siehe unten) begründen.

Bemerken wollen wir vorher noch, daß die Katechese sich zwar vorzugsweise, doch nicht allein auf den Religionsunterricht beschränkt, sondern auf jeden Unterricht, welcher Begriffliches aus konkreten Fällen zu abstrahieren zuläßt, Anwendung fand. Ferner müssen wir das Examen und die Repetition oder die examinatorischen und repetitorischen Fragen von der eigentlichen strengen oder der Kunst-Katechese ausschließen. Die katechetische Lehrweise besteht auch nicht im Abfragen des vorher Vorgesagten oder Vorgetragenen, ein Irrtum, den selbst der Philosoph Kant noch hegte; denn er sagte*): „Durch die gemeine Katechese kann man nicht lehren, sondern nur das, was man akroamatisch gelehrt hat, abfragen. Die katechetische Methode gilt daher auch nur für empirische und historische, die dialogische dagegen für rationale Erkenntnisse.“

Beschreiben wir nun die von uns empfohlene Gesprächslehrform, welche wir an die Stelle der Katechese setzen wollen, etwas näher.

Da wir es im Unterrichte meist nur mit unvollkommenen Kindern und nicht mit reifen Jünglingen und Jungfrauen zu thun haben, nach unserer Meinung aber Knaben und unreife Jünglinge, noch weniger aber die Mädchen, eine eigentliche Disputation nicht ausführen können, da ferner ein Wechselgespräch nur eine Lehrform und keine Methode ist: so möchten wir den von Ziller für die fragliche Lehrform aufgestellten Namen Disputationsmethode nicht adoptieren, sondern den bezeichnenderen Gesprächslehrform oder Lehrgespräch wählen.

Diese Lehrform, zweifellos die einzig psychologisch richtige, weil sie sich erwähntermaßen auf frei steigende Vorstellungen gründet, muß an Stelle des bloßen Docierens, Vor- und Nach-

---

*) Kant, Logik. Königsberg, 1800, S. 231.

sprechens und Katechesierens treten. Bei ihr werden alle Resultate des Unterrichts durch gemeinsame Überlegung und durch Zwiegespräche zu gewinnen gesucht. Auf der Stufe der Darbietung soll der Schüler sich immer über das vorgeführte Ganze (oder den betreffenden Abschnitt) auf einmal aussprechen, so gut er eben kann, wenn es auch noch unvollkommen geschieht. Damit die Vorstellungsreihen, welche der Schüler sich gebildet hat, nicht zerrissen werden, darf die zu wiederholende Erzählung oder die Beschreibung nicht abgefragt werden, und man darf den Schüler in seiner Darbietung möglichst wenig unterbrechen; nur kleine sprachliche Berichtigungen bei Sprachfehlern, kurze Winke und Hinweise zu einer Einschaltung, also nur geringfügige Verbesserungen, die den Gedankengang des Kindes nicht stören, sind gestattet. Nur bei eingetretener Verwirrung darf der Schüler unterbrochen werden, dann muß er seine Darlegung noch einmal vom Anfang an vortragen. Zu der Rede des Schülers dürfen nicht eigene oder fremde Erklärungen und Bemerkungen gemacht und diese nicht in dessen Auslassungen aufgenommen werden, damit derselbe in seiner Geistesarbeit nicht gestört werde. Können die meisten Schüler nur wenig vorbringen, so wird die Erzählung, Beschreibung u. s. w. vom Lehrer nochmals vorgetragen; erfolgt auch dann noch keine Antwort, so ist das ein Beweis, daß der Stoff den geistigen Horizont des Kindes übersteigt, also unpassend gewählt war. Ist der vortragende Schüler fertig, so weisen die Mitschüler auf solche Punkte seiner Auslassung hin, welche berichtigt, ergänzt, oder erklärt werden müssen, und dann wird über das Bemerkte ein Gespräch veranlaßt. So werden aus freier Überlegung richtige Gedanken gewonnen, diese sodann mit Hilfe der Schüler geordnet und zusammengefaßt. Soll der Schüler beim Unterrichte lebhaftes Wohlgefühl, das er durch freie Teilnahme am Unterrichte bekundet, empfinden, so darf ein kommandomäßiges Sprechen der Schüler nicht stattfinden, sondern stets ein freies Melden zum Worte; aus den sich Meldenden wählt dann der Lehrer einen zum Sprechen aus. Nur beim Repetieren fordert der Lehrer einen Schüler zum Sprechen auf, wenn vorher auch keine Meldung stattfand. — Damit alle Schüler nachdenken, sind die Fragen und Aufgaben zuerst stets an die ganze Klasse zu richten, und dann ist erst ein Schüler zum Sprechen aufzufordern. Man verlange von

einem Kinde nicht bestimmte, vom Lehrer im voraus festgesetzte Ausdrucksweisen, weil dies der Schüler als einen Druck empfindet, und das Bestreben des Lehrers, das gedachte Wort einzufangen, den Unterricht nur breit und langweilig macht. Man lasse vielmehr den Schüler einfach so reden, wie er es versteht, wenn er sich nur nicht ganz unrichtig ausdrückt und keine groben Sprachfehler begeht. Am Schlusse kann ja der Lehrer die Ausdrucksweise des Schülers mit einer besseren und feineren vertauschen, indem der Lehrer einfach bemerkt: Man kann sich auch besser so und so ausdrücken. „Der beste Prüfstein, ob jemand etwas gefaßt habe," sagt Herder, „ist, daß er's nachmachen, vortragen kann nach seiner **eigenen** Art, nach seinen **eigenen** Worten."

Durch diese Lehrform kommt der Schüler erst zum vollen Bewußtsein dessen, was er wirklich weiß und kann. Ein solches Bewußtsein wirkt aber stärkend auf seinen Willen ein, er gewinnt Selbstvertrauen. Auch legt der Zögling der Beschäftigung mit dem Gegenstande einen Wert bei, er zieht ihn andern vor und gewinnt so Interesse.

Wer nun freilich glauben würde, ein solches Lehrgespräch verliefe so glatt und rasch, etwa wie eine Scene eines Dramas, und man könne der leidigen Frage ganz entbehren, der irrte sehr und vergäße ganz, daß wir mit Unmündigen und Schwachen reden. Im Gegenteil, die Erfahrung lehrt, daß das Gespräch gar oft stockt — was dann? Nun, dann muß der Lehrer natürlicherweise dem Schüler zu Hilfe kommen. In dieser Beziehung stehen dem Lehrer u. a. alle die Hilfsmittel zugebote, welche das Hindernis des Redeflusses wegräumen können, also auf psychologischen Gesetzen über die Reproduktion der Vorstellungen beruhen.

So wird man durch Erinnerung an ein Beispiel die bereits abstrahierte Regel und umgekehrt, durch Erwähnung der letzteren ersteres wieder hervorrufen können. So kann ferner der Lehrer eine entschwundene Vorstellung durch Hervorhebung des Gegensatzes wieder ins Bewußtsein zurückführen. Gesetzt, in der biblischen Erzählung vom verlorenen Sohne stocke das Kind bei der Wiedergabe des zweiten Abschnitts (Reue und Rückkehr zum Vater), so kann der Lehrer etwa sagen: „Der verlorene Sohn hatte in seinem Un-

glücke seinen Vater gewiß ganz vergessen!“ (Das ist das Gegenteil dessen, was das Kind erzählen soll.) Kind. Nein, er dachte noch an seinen Vater und sprach: „Ich will mich aufmachen und zu meinem Vater gehen!“ ꝛc. Unter diesen Hilfsmitteln tritt natürlich auch die Frage mit auf, und zwar nur solche Fragen, welche die Aufmerksamkeit des Schülers auf den vergessenen Punkt lenken und sein Nachdenken erregen; also nicht katechetische Scheinfragen, welche dem Kinde die Antwort auf die Zunge legen und es so zum Aussprechen gewisser Worte zwingen. Stockt z. B. ein Kind in der Beschreibung eines Pferdes, indem es die Beschaffenheit der Zähne oder der Füße nicht erwähnt, so wird der Lehrer einfach sagen: Du hast bei der Beschreibung des Kopfes die Zähne vergessen. Was für Zähne hat das Pferd? Breite Schneidezähne, runde Eckzähne und oben breite, abgeplattete Backenzähne. Betrachte jetzt noch die Füße. Woraus bestehen sie? Aus hornartigem Hufe ohne Zehen ꝛc.

Damit die eingestreuten Hilfsfragen die Selbstthätigkeit des Schülers auch wirklich anregen, müssen sie sorgfältig gebildet werden. Zu leichte Fragen, wie sogenannte Entscheidungsfragen, d. h. solche, auf welche der Schüler nur Ja oder Nein zu sagen, oder unter mehreren vorliegenden Fällen nur einen zu bezeichnen hat (also Affirmativ-, Negativ- und Disjunktionsfragen), sind möglichst zu vermeiden; und bei den Ergänzungsfragen, d. h. solchen, welche nach einem gewissen Satzteile fragen, z. B. dem Objekte, das der Schüler ergänzen soll (wen sollst du lieben, wie dich selbst? meinen Nächsten), muß man nach wichtigen Satzteilen fragen; z. B. nach dem Prädikate. (Was sollst du als deine höchste Pflicht thun? Ich soll Gott und meinen Nächsten lieben.) — Fragen nach einem einzigen Dingworte sind zu leicht; z. B. wer hat den siebenjährigen Krieg geführt? Friedrich der Große. — Wenn möglich müssen die Fragen den Schüler veranlassen, mehr als ein bloßes Wort zu finden, am besten eine ganze Gruppe oder Reihe von Thatsachen, Merkmalen oder Gedanken vorzuführen. Z. B. wie ist die Blüte des Roggens beschaffen? Sie bildet eine Ähre, welche wieder aus Ährchen besteht. Ein solches enthält 2 Blütchen, welche sich in einem, aus 2 Blättern bestehenden Kelche befinden. Jedes Blütchen hat 2 Kronenblättchen und, wie alle Ge-

treidearten, 2 Narben und 3 Staubfäden. Das eine Kronenblättchen ist mit Grannen versehen u. s. w.

Aber wenn alle Hilfsmittel und Fragen doch nicht zum Ziele führen, wie z. B. bei ganz schwachen Schülern und bei Anfängern? Nun, dann hat der pädagogische Witz ein Ende, und ein kluger Schulmeister vergeudet seine kostbare Zeit nicht mit eitlen didaktischen Künsteleien, sondern teilt einfach das mit, was die Schüler nicht finden können; denn wo nichts ist, hat auch der Kaiser das Recht verloren, und selbst Meister Pestalozzi sagt, daß man nicht früher Habichtseier aus dem Neste holen könne, als der Habicht solche hineingelegt habe.

Wir teilen nun noch zwei Katechesen mit, um an ihnen die Mängel derselben zu zeigen, sodann geben wir noch ein Beispiel von einem Lehrgespräche, wie wir es uns etwa denken.

Ein geeignetes Beispiel von einer Katechese ist nachstehendes von M. Dolz, früherem Director der Ratsfreischule zu Leipzig, einem seinerzeit berühmten Katecheten.

Beispiele von Musterkatechesen.

1. Über den Satz: Die Rose ist eine schöne Blume.

Von M. Dolz.*)

L. Sage mir die Worte, die du gelesen hast, noch einmal, ohne in das Buch zu sehen.

Sch. Die Rose ist eine schöne Blume.

L. Rosen hast du gewiß schon gesehen. Wie sieht denn die Rose aus?

Sch. Rot.

L. Es gibt auch Rosen, die nicht rot aussehen, sondern anders; weißt du wohl, wie?

Sch. Weiß; gelb.

L. Nun will ich dich noch einmal fragen: wie sieht eine Rose aus?

Sch. Rot und weiß und gelb.

L. Wie nennst du denn alles das: Rot, Gelb, Weiß, Schwarz, Blau u. s. w. mit einem Worte?

*) Entnommen aus: Dolz, Katechetische Anleitung zu den ersten Denkübungen der Jugend. 1. Bändch. Leipzig, 1836. S. 11 ff. der 6. Aufl.

Sch. —

L. Weißt du nicht, wie man sagt, wenn man eine Sache rot oder blau ꝛc. macht, anstatt: rot oder blau machen?

Sch. Rot oder blau färben.

L. Wie wird also alles das: Rot oder Gelb ꝛc. mit einem Worte genannt werden, das von färben herkommt?

Sch. Farbe.

L. Welche Farbe ist an den Rosen?

Sch. Rot, gelb und weiß.

L. Setze das Wort Farbe in deiner Antwort hinzu.

Sch. Die rote, gelbe und weiße Farbe.

L. Ist denn jede Rose rot und gelb und weiß zugleich? oder sieht die Rose, welche rot aussieht, auch weiß aus?

Sch. Nein.

L. Wie sehen denn manche Rosen aus?

Sch. Rot.

L. Manche — ?

Sch. Gelb.

L. Und andre — ?

Sch. Weiß.

L. Nun sage mir dies zusammen. Manche Rosen sehen —

Sch. rot aus; manche gelb; manche weiß.

L. Welche Farben haben die meisten Rosen?

Sch. Die rote Farbe.

L. Was sieht denn an der Rose rot aus?

Sch. Die Blätter.

L. Aus was für Blättern besteht also die rote Rose?

Sch. Aus roten Blättern.

L. Was ist noch mehr an der Rose, als Blätter?

Sch. Ein Stiel.

L. Und was findet sich auch manchmal an dem Stiele?

Sch. Dornen.

L. Wenn du bloß die Blätter von der Rose hast, hast du dann schon eine ganze Rose?

Sch. Nein.

L. Was gehört noch mehr, als Blätter, zu einer ganzen Rose?

Sch. Ein Stiel und die Dornen.

L. Die Blätter sind also nur etwas von der Rose. Weißt du wohl, wie man das, was nur etwas von einem Ganzen ist, nennt?

Sch. —

L. Wir wollen sehen, ob wir den rechten Namen finden können. Wenn ich ich dir einen Dreier gebe, wie viel Pfennige gilt der?

Sch. Drei.

L. Wenn du nun den Dreier unter drei arme Kinder austeilen sollst, wie viel Pfennige wirst du da jedem Kinde geben?

Sch. Einen Pfennig.

L. Was solltest du mit dem Dreier machen?

Sch. Ihn unter drei Kinder austeilen.

L. Bekommt also jedes Kind den ganzen Dreier?

Sch. Nein.

L. Sondern was bekommt es nur davon, da du ihn verteilest?

Sch. Einen Pfennig.

L. Und was ist der Pfennig von dem Dreier? Mache ein Wort von teilen.

Sch. Ein Teil.

L. Wie nennst du also das, was kein Ganzes, sondern nur etwas davon ist?

Sch. Teil.

L. Sind die Blätter an der Rose, die ganze Rose?

Sch. Nein.

L. Was sind sie nur von der Rose?

Sch. Ein Teil.

L. Was ist auch der Stiel an der Rose?

Sch. Ein Teil.

L. Und was sind die Dornen auch nur von der Rose?

Sch. Auch nur ein Teil.

L. Und wie heißt das Ganze, welches aus diesen Teilen, aus Blättern, Stiel, Dornen besteht?

Sch. Rose.

L. Nenne mir jetzt einmal alle Teile einer Rose zusammen.

Sch. Blätter, Stiel, Dornen.

L. Du hast noch etwas vergessen — wie sehen die Blätter an der Rose aus?

Sch. Rot, oder gelb, oder weiß.

L. Wie hieß Rot, Gelb, Weiß ꝛc. mit einem Worte?

Sch. Farbe.

L. Setze noch dies Wort hinzu, wenn du die Teile der Rose nennst.

Sch. Blätter, Stiel, Dornen, Farbe.

L. Wenn ich nun zu dir spräche: beschreibe mir einmal eine Rose, wie wolltest du da sprechen?

Sch. —

L. Nenne mir nun die einzelnen Theile einer Rose, setze aber hinzu: eine Rose hat —

Sch. Eine Rose hat Blätter, Stiel, Dornen, Farbe.

L. Was du jetzt gethan hast, das heißt eine Rose beschreiben. Was hast du mir von der Rose genannt?

Sch. Die Teile.

L. Wenn du eine Rose an die Nase hältst, was bemerkst du denn da?

Sch. Sie riecht hübsch (schön, gut).

L. Was wurde denn in den Worten, die du vorhin lasest, von der Rose gesagt?

Sch. Die Rose ist eine schöne Blume.

L. Wo sieht man denn recht viele Blumen?

Sch. In dem Garten.

L. Wie sind sie denn aber wohl dahin gekommen?

Sch. Sie wachsen.

L. Das ist wahr. Aber wie nennst du das, woran Rosen wachsen?

Sch. Rosenstock.

L. Und wie ist der Rosenstock in die Gärten gekommen?

Sch. Er ist gepflanzt worden.

L. Woher hat man aber die Pflanzen bekommen?

Sch. —

L. Was streut man denn in die Erde, woraus nach und nach kleine Pflänzchen werden?

Sch. Samenkörner.

L. Woraus werden auch die Rosenstöcke werden oder entstehen?

Sch. Aus Samenkörnern.

L. Wie ist das Pflänzchen, das aus einem Samenkorn wird, zuerst?

Sch. Sehr klein.

L. Wie wird es aber alle Tage immer mehr?

Sch. Immer größer.

L. Was siehst du aber am Rosenstocke, ehe Rosen daran aufblühen?

Sch. Blätter.

L. Aber wie heißt das am Rosenstocke, woraus die Rose aufblüht?

Sch. Knospe.

L. Was wird nach und nach aus der Knospe am Rosenstocke?

Sch. Die Rose.

L. Und was ist die Rose?

Sch. Eine Blume.

Der Verfasser will durch diese Katechese, welche für etwa 7- bis 9-jährige Kinder bestimmt ist, die Merkmale einer Rose entwickeln, sodann den Unterschied zwischen Ganzen und Teilen und zuletzt die Entstehung der Rosen klar machen und durch die letzte Erörterung den Grund zum Verständnis der Begriffe Ursache und Wirkung legen. Jedenfalls ist die Aufgabe, welche der Autor sich hier stellte, für Kinder der Elementarklasse einer Volksschule zu umfangreich und zu schwer; es genügte vollkommen, wenn er die Rose nur beschreiben ließ, und zu diesem Zwecke bedurfte es nicht dieses großen Aufwandes von Fragen, welche den Lehrer etwa zehnmal soviele Worte machen lassen, als den Schüler; weit einfacher und richtiger wäre es gewesen, den Schülern eine rote, eine weiße und eine gelbe Rose vorzuzeigen und die Schüler zu veranlassen, das, was sie wahrnehmen, in Worten auszusprechen. Gerät die Beschreibung des Kindes ins Stocken, so kann dann der Lehrer auf das Fehlende hinweisen und durch Fragen nachhelfen. — Abgesehen davon, daß man die Farbe wohl nicht als einen eigentlichen Teil der Rose ansehen kann, ist das Fragen nach den Worten Farbe, Teil 2c. nichts weiter als Wortkram, der umso tadelnswerter ist, als ein 8-jähriges Kind diese Worte von den Verben färben und teilen noch gar nicht ableiten kann. — Wesentliche Teile der Rose, wie

z. B. der Kelch, mit den grünen Blättern, Staubfäden, Stempel rc. sind gar nicht erwähnt. — Das hereingezogene Beispiel von der Verteilung eines Dreiers verstößt gegen den siebenten unserer oben aufgestellten Grundsätze, weil das Kind genötigt wird, plötzlich in einen ganz fremdartigen Vorstellungskreis sich zu versetzen, wodurch es nur zerstreut, also von der Hauptsache, der Betrachtung der Rose, abgelenkt wird. Es handelt sich darum, das Wort Teil einzufangen; da dies nun nicht gelingen will, so muß den Kindern die Antwort ganz in den Mund gelegt und schließlich die Sprachlehre, also ein fremdes Gebiet (Teil von teilen) zur Hilfe genommen werden. — Da der Lehrer kein Ziel aufstellt, wissen die Kinder eigentlich gar nicht, um was es sich hier handelt. Die Selbstthätigkeit der Kinder wird zu wenig in Anspruch genommen; das Kind spricht sich nicht zusammenhängend aus u. s. w. Genug, ein solcher Unterricht durch Fragen und Antworten ist nichts weiter, als eine Verschwendung von Worten und von Zeit.

Doch die fragliche Katechese von Dolz ist noch nicht zu Ende. Dieselbe will erst noch den Begriff schön entwickeln. Sehen wir noch zu, in welcher Weise dies geschieht.

L. Was für eine Blume ist die Rose? Wie heißt es in dem Satze, den du vorhin lasest?

Sch. Eine schöne Blume.

L. Warum nennst du sie denn schön?

Sch. Weil sie schön riecht und schön aussieht.

L. Das ist wahr, liebes Kind, aber nun muß ich dich immer wieder fragen: warum sagst du denn, daß die Rose schön aussieht? Sage mir einmal, wenn du eine Nachtigall schlagen hörst, wie sprichst du da auch, wie die Nachtigall schlägt?

Sch. Schön.

L. Wenn dir es nicht gefiele, wie würdest du nicht sagen?

Sch. Das ist schön.

L. Wann sagst du nur, daß etwas schön ist?

Sch. Wenn es mir gefällt.

L. Wenn du einen Knaben etwas vorlesen hörst und es gefällt dir, wie sprichst du da auch?

Sch. Das ist schön.

L. Wie nennst du also alles, was dir gefällt?

Sch. Schön.

L. Was nennst du also Schön?

Sch. Was mir gefällt.

L. Warum sprichst du nun: Die Rose ist eine schöne Blume?

Sch. Weil sie mir gefällt.

L. Ob auch wohl noch sonst jemandem die Rose und der Gesang der Nachtigall gefallen mag, als dir?

Sch. Ja.

L. Wem wird die Rose, der Gesang der Nachtigall &c. auch noch gefallen?

Sch. Auch anderen Menschen.

L. Ich sah neulich zwei Knaben, die sich mit Steinen bewarfen. Dieses Spiel gefiel ihnen, also wirst du es auch ein schönes Spiel nennen?

Sch. Nein.

L. Aber es gefiel ihnen doch? — Was werden aber verständige Menschen dazu gesagt haben?

Sch. Das ist nicht hübsch.

L. Wie wird es denen gefallen haben?

Sch. Nicht wohl.

L. Was also schön sein soll, wem muß das gefallen?

Sch. Verständigen Menschen.

L. Wie nennst du das, was für dich oder für andere einen Nutzen hat, mit einem Worte?

Sch. Nützlich.

L. Wie ist der Dünger, den man auf die Felder bringt, für die Felder?

Sch. Nützlich.

L. Aber ist er deswegen schön?

Sch. Nein.

L. Wie nennst du aber die Rose, wenn du auch keinen Nutzen von ihr hast?

Sch. Schön.

L. Wenn also eine Sache dir und anderen verständigen Menschen nur gefällt, wie ist sie da schon?

Sch. Schön.

L. Wie könntest du also auch sagen, anstatt: die Rose ist eine schöne Blume?

Sch. Die Rose gefällt mir und anderen verständigen Menschen.

L. Du hast aber noch vergessen hinzuzusetzen, was die Rose ist.

Sch. Eine Blume.

L. Nun sage alles zusammen.

Sch. Die Rose ist eine Blume, die mir und anderen Menschen gefällt.

Ein Ziel, nämlich Erklärung des Wortes schön, stellt der Verfasser auch hier nicht bestimmt auf. — Diese Begriffsentwicklung ist für 7- bis 9-jährige Kinder viel zu schwierig. Wenn der Lehrer glaubt, daß die Schüler die beiden Merkmale: 1. was mir gefällt und 2. was verständigen Menschen gefällt — selbst gefunden haben, so täuscht er sich. Man achte genau auf die betreffenden obigen Fragen, und man wird bemerken, daß der Lehrer jedes dieser Merkmale erst in seine Frage aufnimmt (Wenn dir es nicht gefiele, wie würdest du nicht sagen? — Was werden aber verständige Menschen dazu gesagt haben?), also dem Schüler zuvor in den Mund legt, und dann erst die Frage umdreht, so daß die Schüler das fragliche Merkmal nur scheinbar selbst finden.

2. Zergliedernde Katechese über den Eid.

Von Dr. Schütze.*)

In dem eingeführten Schulkatechismus liegt die Frage vor: „Was heißt, bei Gottes Namen schwören?“ — und es wird darauf die fertige Definition als Antwort gegeben: „Es heißt, Gott zum Zeugen der Wahrheit und zum Rächer der Unwahrheit anrufen.“ Darunter stehen die Schriftstellen: Phil. 1, 8. Gott ist mein Zeuge, wie mich — 2. Kor. 1, 23. Ich rufe Gott an zum Zeugen auf meine Seele. — Schütze empfiehlt nun, durch nachstehendes Zergliederungsverfahren die Kinder in „bildenden, fruchtbringenden“ Besitz dieser Definition zu bringen.

„L. Wie lautet Fr. 46 unseres Schulkatechismus?

K. Sie lautet: Was heißt, bei Gottes Namen schwören?

---

*) Vergl. Schütze, Praktische Katechetik für evangelische Seminare und Lehrer. Leipzig, 1883. 2. Aufl. S. 123.

L. Was es heißt, steht in deinem Katechismus auch. Wie lautet da die Antwort?

K. Es heißt: Gott zum Zeugen ꝛc. (wie oben) — der Unwahrheit anrufen.

L. Wen ruft also der an, welcher schwört?

K. Er ruft Gott an.

L. Wozu ruft er Gott an?

K. Er ruft Gott an zum Zeugen.

L. Wofür ruft er Gott an?

K. Er ruft Gott zum Zeugen der Wahrheit an.

L. Zum Zeugen für die Wahrheit seiner Worte. Merket also: wer schwört, der ruft Gott zum Zeugen der Wahrheit seiner Worte an. Wir können auch so sagen: wer schwört, beruft sich auf Gott, der es wisse, daß seine (des Schwörenden) Rede wahr sei. So lehrt es uns auch der Spruch Phil. 1, 8; sag ihn!

K. Gott ist mein Zeuge, wie mich —

L. Wer hat diese Worte gesprochen? —

L. Zu wem hat sie Paulus gesprochen? — (eventuell Hilfsfragen: An welche christliche Gemeine ist denn der Brief gerichtet, aus dem unser Spruch genommen ist? —

L. Zu wem hat also Paulus diese Worte gesprochen?)

K. —

L. Was bezeugt hier Paulus den Philippern?

K. Er bezeugt, daß er groß Verlangen nach ihnen habe.

L. Wen ruft er aber zum Zeugen dafür an, daß gewißlich wahr sei, was er hier versichert?

K. —

L. Eine solche Versicherung nun, womit sich jemand für die Wahrheit seiner Worte so feierlich auf Gott beruft, nennen wir mit einem besondern Namen; mit welchem Namen?

K. Wir nennen sie einen Schwur.

L. Womit bekräftigt also der Apostel hier die Wahrheit seiner Worte?

K. Er bekräftigt sie mit einem Schwur.

L. Der Schwörende ruft aber Gott nicht bloß zum Zeugen der Wahrheit an; wozu auch noch (nach der Erklärung unseres Katechismus)?

K. Er ruft Gott auch noch an zum Rächer der Unwahrheit
L. Rächen bedeutet strafen (Wortvertauschung). Wie meint es demnach der Schwörende, wenn er Gott anruft, daß er die Unwahrheit strafen solle?

K. Er meint, daß Gott die Unwahrheit strafen solle.

L. Ihn, den Schwörenden, soll er strafen, wenn er statt der Wahrheit Unwahrheit geredet habe.

L. Gib mir nun aus deinem Katechismus noch den zweiten Spruch an!" u. s. w. u. s. w.

Wir bezweifeln, daß durch vorstehend erörtertes Zergliederungsverfahren die Schüler in einen bildenden, fruchtbringenden Besitz der fraglichen Definition kommen; wir möchten ein solches Analysieren eines bereits fertig vorliegenden Gedankenbaues für nicht viel besser, als Vorsagen und Abfragen halten und gar nicht zu einer Kunstkatechese rechnen. Ein denkendes Lernen liegt hier gar nicht vor; die Selbstthätigkeit und Aufmerksamkeit des Schülers, welche sich besonders durchs Konkrete fesseln lassen, werden nicht erregt. Weit richtiger wäre es doch, den Schülern den Wortlaut einiger Schwüre vorzulegen und sie anzuleiten, durch Vergleichung derselben das Wesentliche zu finden; dann wäre die Erkenntnis, die sie vom Eide erlangen, ihr eigenstes Werk und als solches erst wahrhaft bildend und fruchtbringend.

Ein Lehrgespräch über die Rose,

im Anschlusse an die Formalstufen des Unterrichts.

(Für Kinder von 8 bis 9 Jahren.)

Vorbemerkung.

Wir geben dasselbe in der Gestalt, in welcher es bei einer von uns vorgenommenen Lektion wirklich zu Tage trat, möglichst getreu wieder.

Die Aufgabe, welche wir uns stellen wollen, besteht darin, den Gattungsbegriff Rose aus den, den Kindern bekannten Arten zu entwickeln. Es handelt sich bei dem Jugendunterrichte in den Volksschulen, ja selbst in den unteren und mittleren Klassen der höheren Schulen noch nicht um Bildung logischer Begriffe, d. h.

um eigentliche vollendete Definitionen (wie sie die Wissenschaften endgiltig aufstellen), in welchen das Wesentliche oder Notwendige sämtlicher Einzelvorstellungen als das Gemeinsame zu einer Einheit verschmolzen ist, sondern zunächst nur um sogenannte psychische oder Erfahrungs-Begriffe, d. h. solche allgemeine Vorstellungen, in welchen nur das Gemeinsame der vom Schüler bis jetzt gemachten Wahrnehmungen vereint ist, also um unvollkommene, naturwüchsige Begriffe. Den psychischen Begriff der Rose bildet der Schüler aus den Arten dieser Blume, welche bis jetzt seiner Anschauung unterlagen, nämlich der wilden oder Heckenrose, der roten, weißen und gelben Gartenrose. Die allen diesen Arten gemeinsamen Merkmale sind: sie wachsen an einem Strauche, haben sichelförmige Stacheln an dem Stiele, gefiederte Blätter mit 5, 7 oder 9 ovalen, gesägten Blättchen, einen rundlichen Kelch mit 5 Lappen, 5 oder (bei gefüllten) sehr viele herzförmige Kronenblätter, mehr als 8 Stempel und viele Staubfäden.

Solche psychische Begriffe vervollkommnen sich mit zunehmender geistiger Reife auf Grund neuer sorgfältiger Anschauungen immer mehr, bis sie endlich ihr Ideal, den logischen Begriff, erreichen (oder vielleicht auch nie ganz erreichen, sondern sich ihm nur möglichst nähern!). —

Bei Vornahme nachstehender Lektion setzen wir voraus, daß die Hundsrose (Heckenrose) im Unterrichte bereits behandelt worden ist.

Ausführung.

(Erste Unterrichtsstunde.)

Ziel. L. Wir wollen heute die Gartenrose näher kennen lernen. Wiederholt diesen Satz! (Geschieht.)

1. Formalstufe: analytische Vorbesprechung.

(Erst sprechen die schwächern Schüler, sodann die fähigeren, weil sonst die erstern den letzteren das Gefundene nur nachsprechen, also nicht nachdenken würden.)

L. Ihr habt, liebe Kinder, alle schon Rosen in Gärten und Anlagen gesehen; erzählt mir, was ihr schon von ihnen wißt!

(Unter den sich Meldenden wird ein schwächeres Kind zum Sprechen aufgefordert.)

K. H. Die Rose ist eine Blume. Sie wächst im Garten. Sie hat viele farbige Blätter, inwendig viele kleine Fäden mit gelben Köpfchen. Die Rose ist rot oder weiß. Sie riecht gut. Sie ist die Königin der Blumen.

L. Wer hat zu der Antwort von H. etwas zu bemerken?

K. A. Die Rose riecht nicht gut, sondern angenehm.

K. B. Die Rose sieht entweder rot, oder weiß aus.

L. Die kleinen Fäden heißen Staubfäden und die gelben Köpfchen Staubbeutel.

Woher weißt du, Kind H., daß die Rose die Königin der Blumen ist? Das hat dir gewiß jemand gesagt.

K. H. Es steht ja in einem Gedichte unseres Lesebuchs.

L. Was soll das aber heißen?

K. H. Sie ist die schönste Blume.

L. Jetzt trage deine Beschreibung der Gartenrose nochmals vor, indem du die Verbesserungen und Berichtigungen mit aufnimmst.

K. H. (wiederholt seine erste Rede mit den Verbesserungen und Berichtigungen).

L. Fahre nun fort; nenne weitere Merkmale.

K. H. stockt. Auch andere Kinder wissen nichts weiter vorzubringen.

L. Woran wachsen die Rosen?

K. Y. Sie wachsen an einem Baume des Gartens.

K. B. Nein, an keinem Baume, sondern an einem Strauche.

L. Ganz recht; denn der Rosenstock wird nicht sehr hoch und treibt oft mehrere Stämmchen. —

Ihr habt aber noch etwas vergessen.

Neulich wollte ein Kind sich im Garten eine schöne purpurrote Rose abpflücken; aber es zog geschwind den Finger wieder zurück.

K. Z. Es hatte sich gestochen. Die Rose hat einen Stiel mit Dornen.

K. L. Bei der Beschreibung der Heckenrose haben Sie gesagt, daß man nicht Dornen, sondern Stacheln sprechen muß, weil die spitzen Auswüchse nur auf der Rinde sitzen.

L. Ganz recht. Wie muß darum eigentlich auch das Sprichwort über die Dornen der Rose richtiger heißen?

K. C. Keine Rose ohne Stacheln.

K. T. fragt: Gibt es auch Pflanzen mit Dornen?

L. Ja wohl. So haben z. B. der Weißdorn und der Schwarzdorn Dornen, d. h. am Stamme oder Äste sitzende spitze Zweige. — Jetzt wollen wir das Gefundene sammeln und zu einer kleinen Beschreibung schön ordnen. Sagt erst, wo die Rose wächst, dann beschreibt den Stiel, hierauf die Blüte, zuletzt erwähnt den Geruch.

Unter Mitwirkung des Lehrers kommt nun etwa folgende kleine Beschreibung zustande, welche von einigen Schülern wiederholt wird.

„Die Rose wächst an einem Strauche des Gartens. Sie hat einen mit Stacheln besetzten Stiel. Sie besitzt meist viele rote, mitunter auch weiße Blätter. Sie hat viele Staubfäden mit Staubbeuteln. Sie riecht angenehm. Sie ist die Königin der Blumen."

2. Formalstufe: Darbietung des Neuen (Synthese.)

L. Das bis jetzt Angegebene wußten die meisten von euch, liebe Kinder, bereits. Nun wollen wir aber etwas Neues hinzulernen, indem wir von der Gartenrose eine genauere Vorstellung uns verschaffen.

Betrachtet diese Blume (eine halbgefüllte rote Rose vorzeigend) und gebt an, was ihr bemerkt.

K. R. Sie hat vielleicht 30 rote Kronenblätter, über 20 Staubfäden, die an dem Kelchrande sitzen.

L. Zählt die Stempel in der Mitte.

K. S. Sie hat über 8 Stempel.

L. Betrachtet jetzt den Kelch.

K. T. Der Kelch ist kugelig und hat 5 Lappen. Derselbe sieht erst grün, später rot aus; er bildet die Frucht und heißt Hagebutte. In derselben sind viele kleine gelbe Nüßchen als Samenkörner enthalten.

L. Ihr habt die grünen Blätter des Rosenstrauchs noch nicht ins Auge gefaßt.

K. U. Die grünen Blätter haben 5, 7 oder 9 ovale Blättchen, welche am Rande spitz gesägt sind.

L. Wie stehen sie zum Stiele?

Alle Kinder schweigen. Der Lehrer zeigt ihnen darum an einer großen Gänsefeder, daß die Rosenblättchen zum Stiele gerade so

stehen, wie die Fasern einer Feder zu ihrem Schafte und bemerkt, daß die Rosenblätter deshalb gefiedert heißen, und zwar unpaarig gefiedert, da ein Fiederblättchen übrig ist.

L. Geruch?

K. Z. (riechend). Sehr angenehm.

L. Jetzt stellt das Gefundene wieder in derselben Ordnung zusammen. (Geschicht von den bessern Schülern.)

L. (eine rote gefüllte Rose in der Hand). Vergleicht diese mit jener Rose.

K. Y. Diese riecht nicht so stark, als jene. Sie hat viel mehr Blumenblätter, aber viel weniger Staubfäden.

L. Uberlegt, wo werden wohl die Staubfäden hingekommen sein?

K. X. Sie sind gewiß abgefallen.

L. Nein. Merkt euch: Diese Rose ist eine gefüllte; bei ihr haben sich durch die gute Pflege viele Staubfäden in farbige Blätter verwandelt, wodurch sich auch (meist) der Geruch etwas vermindert.

L. (zeigt Rosen von verschiedener Röte vor). Achtet auf das verschiedene Rot der Rosen.

K. Z. Es giebt blaßrote, purpurrote, dunkelrote ꝛc. Rosen.

L. (eine weiße Rose vorzeigend). Nicht wahr, ihr Kinder, das ist eine schöne weiße Lilie!

K. A. Nicht doch, das ist auch eine Rose. Es gibt ja auch weiße Rosen.

L. Ach so! — Vergleiche sie mit der roten.

K. Y. (Beide betrachtend). Sie sind sonst ganz gleich.

L. Aber hier (eine gelbe Rose vorzeigend), seht die schöne Sonnenblume!

K. B. Nein, das ist auch eine Rose.

L. Aber vorhin habt ihr ja gesagt, es giebt nur rote und weiße Rosen?

K. Z. Ich habe auch noch keine gelben gesehen.

L. Vergleicht sie nun mit den vorigen.

K. V. Sie ist sonst gerade so; nur hat sie bloß 3 Kelchblätter, und die grünen Blätter haben auch nur 3 Fiederblättchen.

L. Das ist eine Ausnahme. Die meisten gelben Rosen sehen sonst gerade so aus, wie die anderen Gartenrosen.

K. W. Aber wie fein sie riecht!

L. Sie heißt ihres feinen Geruches wegen auch Theerose. — Aus den Blättern der gefüllten Rose wird das Rosenöl gewonnen.

Wißt ihr auch, wodurch die schönen gefüllten Rosen fortgepflanzt werden?

K. A. Ich habe es gesehen, mein Vater okuliert die Hundsrose mit kleinen Augen von gefüllten Rosen. (Lehrer erklärt und zeigt dies kurz.)

L. Nun, Kinder, jetzt sind wir am Ziele unserer Unterredung angekommen. Nun wollen wir, ehe wir unsere Stunde beendigen, die einzelnen Stücke unserer heutigen Schularbeit noch sammeln und zu einem Ganzen, einer kleinen Beschreibung, zusammenstellen.

(Geschieht unter Mitwirkung des Lehrers in nachstehender Weise.)

K. C. Die Gartenrose wächst an einem Strauche des Gartens. Sie hat einen dünnen, mit Stacheln besetzten Stiel; ihre gefiederten Blätter haben ovale, am Rande gesägte Blättchen. Der Kelch ist kugelförmig und hat 5 Lappen. Die Gartenrose hat meist viele oder sehr viele Kronenblätter, viele oder (bei gefüllten) wenige Staubfäden. Sie besitzt über acht Stempel. Aus den Blumenblättern wird das Rosenöl gewonnen. Diese Blättchen haben verschiedene Farbe; die meisten sehen rot (hellrot, purpurrot, dunkelrot u. s. w.), manche auch weiß, einige gelb aus. Es gibt einfache und gefüllte Rosen. Letztere werden durch Okulieren fortgepflanzt. Die Rose ist die Königin der Blumen. Die Früchte (die Hagebutten), welche viele gelbe Nüßchen als Samenkörner enthalten, sehen erst grün, später rot aus.

3. Formalstufe: Vergleichung (Association).

(Zweite Unterrichtsstunde.)

L. Wiederholt mir zunächst das Resultat der letzten Stunde, die Beschreibung der Gartenrose. (Geschieht.)

Nun wollen wir heute einen Schritt weitergehen und die Gartenrose mit anderen bereits bekannten Rosen vergleichen und dadurch finden, welche Merkmale der Rose überhaupt zukommen.

Welche andere Rosen kennt ihr schon?

K. Z. Die wilde oder die Heckenrose.

L. Besinnt euch, wie diese aussieht. Die Kinder geben nun aus ihrer Erinnerung verschiedenes von der wilden Rose an, das eine dieses, das andere jenes Merkmal. Zuletzt läßt der Lehrer die Beschreibung zusammenstellen, etwa in folgender Weise:

„Die wilde Rose wächst an einem Strauche des Zaunes (der Hecke) oder des Feldes. Sie hat sichelförmige Stacheln, einen krugförmigen Kelch mit 5 Lappen, gefiederte Blätter mit ovalen Blättchen, über 20 Staubfäden, mehr als 8 Stempel und nur 5 am Rande stehende Kronenblätter (sie sind einfach oder leer, also nicht gefüllt). Die Früchte (Hagebutten) sehen erst grün, später rot aus und werden zu einer wohlschmeckenden Suppe bereitet. Sie enthalten viele kleine gelbe Nüßchen als Samenkörner."

(Gäbe es noch eine andere Art der Rosen, so müßte auch sie mit associiert werden.)

Vergleichen wir nun alle diese Rosen mit einander, suchen das Gleiche aus ihren Vorstellungen heraus und lassen das Ungleiche weg. Dies geschieht, indem jedes Merkmal der Gartenrose und der wilden Rose einzeln betrachtet wird.

4. Formalstufe: Zusammenfassung (System) oder Begriffsbildung (Abstraktion).

L. Jetzt, Kinder, kann ich fragen: Wie ist die Rose überhaupt oder wie sind die Rosen, wenn wir alle zusammen meinen: die wilden und die Gartenrosen, die roten, gelben, weißen die einfachen und gefüllten, alle?

Um mir dies zu sagen, dürft ihr nur die gleichen Merkmale aller angeben. (Geschieht). Unter Mitwirkung des Lehrers wird folgender Gattungsbegriff gegeben:

„Alle Rosen wachsen an einem Strauche, haben einen mit sichelförmigen Stacheln besetzten Stiel, gefiederte grüne Blätter mit ovalen Blättchen, einen Kelch mit 5 Lappen, über 8 Stempel, viele oder wenige Staubfäden, 5 oder mehr Kronenblätter. Die Früchte, die Hagebutten, enthalten viele kleine Nüßchen."

L. Wenn wir alle Rosen meinen, so dürft ihr nur an diese Merkmale denken.

5. Formalstufe: Einübung und Anwendung.

Dieser Gattungsbegriff der Rose wird mehrmals, erst von den fähigern, dann von den schwächern Schülern wiederholt.

L. Leset in eurem Lesebuche die Beschreibung der Rose vor und erzählt das Gelesene!

Schreibt mir die Merkmale, die allen Rosen zukommen (die wesentlichen), auf!

Leset ein Gedicht über die Rose! Sucht von jeder Art Rosen eine (nehmt sie aber nicht ohne Erlaubnis) und bringt sie mit in die Schule!

Dritter Teil.

Litteratur zum Studium der wissenschaftlichen Pädagogik.

Wir geben hier ein Verzeichnis der wichtigsten Werke und periodisch erscheinenden Schriften, welche der Leser zum weiteren Eindringen in die wissenschaftliche Pädagogik besonders ins Auge zu fassen hat.

Erster Abschnitt. Pädagogische Werke.

Johann Friedrich Herbart, allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Göttingen, Röwer, 1806.

Herbart, Umriß pädagogischer Vorlesungen. Zweite vermehrte Auflage. Göttingen, Dieterich, 1841. — Neu herausgegeben von Wendt in der Reclamschen Universalbibliothek. Leipzig, 1890.

Die beiden vorgenannten Werke finden sich auch in den verschiedenen Ausgaben der Herbartschen Werke; so in der von Hartenstein Bd. X. und XI.; ferner in den Ausgaben von Herbarts pädagogischen Schriften von O. Willmann (2. Auflage, Leipzig, 1880, Voß), von Fr. Bartholomäi (5. Auflage, neu bearbeitet von v. Sallwürk, 2 Bde., Langensalza, Beyer & Söhne, 1890/91) und von Karl Richter (Leipzig, Sigismund & Volkening, 1878). — — Außer der Hartensteinschen Gesamtausgabe: Herbarts sämtliche Werke, 2. Abdruck, 12 Bände. Hamburg, Voß 1883 — erschien noch: Karl Kehrbach, Joh. Fr. Herbarts sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge. Langensalza, Beyer & Söhne, 1887 ff. Bis 1892 erschienen 7 Bände. Auf etwa 12 Bände berechnet.

Waitz, allgemeine Pädagogik und kleinere pädagogische Schriften. 3. Auflage, herausgegeben von O. Willmann. Braunschweig, 1882.

Mager, die modernen Humanitätsstudien. 1. Heft. Neue Ausgabe, 1844. 2. Heft. 1843. 3. Heft. 1846. Zürich.

Scheibert, das Gymnasium und die Bürgerschule. Berlin, 1836.

Scheibert, das Wesen der höheren Bürgerschule. Berlin, 1848.

Tuiscon Ziller, Einleitung in die allgemeine Pädagogik. Leipzig, Teubner, 1856.

T. Ziller, die Regierung der Kinder. Für gebildete Eltern, Lehrer und Studierende. Leipzig, Teubner, 1857.

T. Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. Auflage, herausgegben von Th. Vogt, Leipzig, 1884.

T. Ziller, allgemeine Pädagogik, 3. Aufl., heraus gegeben von K. Just. Leipzig, H. Matthes (Voigt), 1892.

K. V. Stoy, Encyklopädie, Methodologie und Litteratur der Pädagogik. 2. Auflage, Leipzig, W. Engelmann, 1878.

K. V. Stoy, Haus- und Schulpolizei. Berlin, 1856.

K. V. Stoy, ein Blick aus der Schulstube auf das Frühjahr 1781. Betrachtung in gebildetem Kreise. Jena, Verlag der Allgem. Schulzeitung, 1881.

Ludwig Strümpell, Erziehungsfragen, gemeinverständlich erörtert. Leipzig, Gräbner, 1869.

L. Strümpell, pädagogische Abhandlungen. 3 Hefte. Leipzig, Siegismund & Volkening, 1874, 1876, 1877.

Herm. Kern, Grundriß der Pädagogik. 4. Auflage, Berlin, Weidmann, 1887.

Andreas Ritter v. Wilhelm, praktische Pädagogik der Mittelschulen, insbesondere der Gymnasien. 2. Auflage, Wien, K. Gerolds Sohn, 1880.

E. Barth, über den Umgang, ein Beitrag zur Schulpädagogik. 3. Auflage, Langensalza, Beyer & Söhne, 1882.

Vogt, Erziehung in der Schule. Wien, 1868.

O. Willmann, pädagogische Vorträge. 2. Aufl., Leipzig, Gräbner, 1886.

O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung. 2 Bde. Braunschweig, F. Vieweg & Sohn, 1. Bd. 1882, 2. Bd. 1888/89.

Lindner, allgemeine Erziehungslehre. 7. Auflage, neu bearbeitet von Dr. G. Fröhlich. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn, 1890.

Lindner, allgemeine Unterrichtslehre. 7. Auflage, neu bearbeitet von Dr. G. Fröhlich. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn, 1891.

Lindner, encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn, 4. Auflage, 1891.

Dörpfeld, Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. Gütersloh, 1873.

Gustav Fröhlich, die Erziehungsschule (I. Teil), eine kurze Einführung in die wissenschaftliche Pädagogik. Gekrönte Preisschrift. Wien und Leipzig. A. Pichlers Witwe & Sohn. (18. Heft in Reins pädagogischen Studien.)

Gustav Fröhlich, die Gestaltung der Zucht und des Lebens einer erziehenden Schule. Gekrönte Preisschrift. Der Erziehungsschule II. Teil. Dresden, Bleyl & Kämmerer, 1878. (22. Heft in Reins pädag. Studien.)

Gustav Fröhlich, die Grundlehren der Schulorganisation, nach den Forderungen der pädagogischen Wissenschaft und der Erfahrung. Gekrönte Preisschrift. 3. Ausg. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn, 1891.

Herbart und seine Jünger, Freunden und Gegnern zur Verständigung. Langensalza, H. Beyer & Söhne, 1880. (Ohne Angabe des Verfassers erschienen, später hat sich v. Sallwürk, Oberschulrat in Karlsruhe, als Autor genannt.)

v. Sallwürk, Handel und Wandel der pädagogischen Schule Herbarts. 2. Aufl. Langensalza, Beyer & Söhne. 1885.

v. Sallwürk, Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte. Zur pädag. Kritik. Langensalza, Beyer & Söhne, 1885.

Hennig, Joh. Fr. Herbart. Nach seinem Leben und seiner pädag. Bedeutung dargestellt. Mit Stahlstich-Porträt. Leipzig, Siegismund & Volkening, 1877.

Chr. Ufer, Vorschule der Pädagogik Herbarts. Dresden, Bleyl & Kämmerer, 5 Aufl., 1888.

O. Frick, das Seminarium praeceptorum an den Frankeschen Stiftungen zu Halle. Halle a. S., Verlag des Waisenhauses, 1883.

Rein, Pickel und Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts, theoretisch-praktische Lehrgänge nach Herbartschen Grundsätzen bearbeitet. Leipzig, Heinr. Bredt, 1878/91 ff. Acht Schuljahre der Volksschule. Jedes Heft behandelt ein Schuljahr. (Sie sollen eine Ausführung der Zillerschen, von Rein im wesentlichen adoptierten Kulturstufen- und Konzentrationstheorie sein; unseres Erachtens sind sie aber nicht empfehlenswert, weil diese ganze Theorie, wie wir unten im IV. Teil d. Schr., S. 188 ff. dargelegt, unhaltbar und unausführbar ist.)

F. Leutz, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts mit besonderer Berücksichtigung der psychologischen Grundlagen. 1. Teil. Erziehungslehre 2. Aufl., 2. Teil. Unterrichtslehre, 3. Teil. Geschichte der Pädagogik. Tauberbischofsheim, Lang, 1882/86.

Ostermann & Wegener, Lehrbuch der Pädagogik, 2 Bde. Oldenburg, Schulze (Schwarz). 1. Bd. 4. Aufl., 1891; 2. Bd. 3. Aufl., 1890.

M. Bergner, Zillers Materialien zur speciellen Pädagogik des Leipziger Seminarbuchs. 3. Aufl., Dresden, Bleyl & Kämmerer, 1886.

Vogel, die philosophischen Grundlagen der wissenschaftlichen Pädagogik. Langensalza, Greßler, 1888.

Reich, die Theorie der Formalstufen. Langensalza, Beyer & Söhne, 1888.

A. Richter, die Herbart-Zillerschen formalen Stufen des Unterrichts. Leipzig, Hesse, 1888.

Gleichmann, über Herbarts Lehre von den Stufen des Unterrichts. Ein Beitrag zu deren Kritik. 2. Aufl., Langensalza, Beyer, 1891.

Th. Wiget, die formalen Stufen des Unterrichts. Chur, Kellenberger, 1884.

Martig, Lehrbuch der Pädagogik für Lehrer- und Lehrerinnen-Seminarien. Bern, Schmid, Franke & Co., 1890.

Spielmann, Konzentration des Unterrichts in der Volks- und Mittelschule. Mit 2 Karten rc. Wiesbaden, Limbarth, 1890.

B. Hartmann, die Analyse des kindlichen Gedankenkreises als die naturgemäße Grundlage des ersten Schulunterrichts. 2. Aufl. Annaberg i. E., Graser, 1890.

Frick und Friedel, Referate zu den Verhandlungen der 4. Direktoren-Konferenz der Prov. Sachsen über die Frage: Inwieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höhern Schulen zu verwerten? Berlin, Weidmann, 1883.

Karl Lange, Tuiskon Ziller. Blätter der Erinnerung. Mit dem Bildnisse Zillers. Leipzig, Matthes, 1884.

F. Bartels, die Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an Volks- und Bürgerschulen. Wittenberg, R. Herrosè. 2. Aufl. 1888.

A. Göpfert, Rechtfertigung einiger pädagogischer Gedanken Zillers, zugleich eine Erwiderung auf die Schrift des Herrn Dr. Bartels: „Die Anwendbarkeit" 2c. (siehe den Titel der vorher genannten Schrift). Dresden, Bleyl & Kämmerer, 1885.

Fr. Wilh. Fricke, Erziehungs- und Unterrichtslehre. Mannheim, J. Bensheimer, 1883. (Eine wertvolle Schrift, wenn auch nicht streng nach Herbartschen Grundsätzen.)

R. Staude, Präparationen zu den biblischen Geschichten des A. und N. Testamentes. 3 Bde. 1. u. 2. Bd. 5. Aufl., 3. Bd. 2. Aufl. Dresden, Bleyl & Kämmerer, 1890 ff.

Ed. Wießner, Herbarts Pädagogik, dargestellt in ihrer Entwickelung 2c. Gotha, Behrend, 1885.

G. Fröhlich, Dr. Karl Volkmar Stoys Leben, Lehre und Wirken. Mit dem Bildnisse Stoys. Dresden, Bleyl & Kämmerer, 1885.

H. Wesendonck, die Schule Herbart-Ziller und ihre Jünger vor dem Forum der Kritik. Beiträge zur Geschichte, Entwickelung und Kampfesweise der neuesten Richtung in der Pädagogik und zum Streite zwischen Dittes und den Zillerianern. Wien, Pichlers Witwe & Sohn, 1885.

Thilo und Flügel, Dittes über die Philosophie Herbarts. Langensalza, Beyer & Söhne, 1886.

Foltz, die metaphysischen Grundlagen der Herbartschen Psychologie und ihre Beurteilung durch Herrn Dittes. Gütersloh, Bertelsmann, 1886.

Kurth, Dittes als philosophischer Kritiker. Beurteilt unter Bezug auf seine Abhandlung: „Eine Verjüngung des absoluten Idealismus.“ Dresden, Bleyl & Kämmerer, 1886.

Th. Vogt, das pädagogische Universitätsseminar. Leipzig, Veit & Co., 1884.

Pädagogische Klassiker. Auswahl der besten pädagogischen Schriftsteller aller Zeiten und Völker. Gegründet unter der Redaktion von Professor Dr. G. A. Lindner, k. k. Schulrat. Wien, Pichlers Witwe & Sohn.

I. Band. Johann Amos Comenius. Große Unterrichtslehre. Herausgegeben von Schulrat, Professor Dr. G. A. Lindner.

II. Band. Claude Adrien Helvetius. Vom Menschen, seinen Geisteskräften und seiner Erziehung. (Nachgelassenes Werk, erschienen: London 1774.) — Herausgegeben von Schulrat, Professor Dr. G. A. Lindner.

III. Band. Pestalozzi. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, herausgegeben von Seminardirector, Schulrat K. Riedel.

IV. und V. Band. Aug. Herm. Niemeyer. Grundsätze der Erziehung und des Unterrichtes. Herausgegeben von Schulrat, Prof. Dr. G. A. Lindner. 2 Bände.

VI. Band. F. A. W. Diesterweg. Rheinische Blätter. Ausgewählt von A. Chr. Jessen.

VII. Band. G. F. Dinters Leben, von ihm selbst beschrieben. Nebst einem Anhange: I. Schulkonferenzen. II. Belehrungsblätter. Von Seminardirector, Schulrat Rob. Niedergesäß.

VIII. Band. Quintilianus. Rednerische Unterweisungen. Bearbeitet von Gustav Lindner. — Plutarch. Abhandlungen über die Erziehung der Kinder. Herausgegeben von Professor H. Deinhardt.

IX. Band. Roger Ascham: Der Schulmeister. Einleitung, Übersetzung und Commentar von Dr. Jos. Holzamer.

X. Band. Jos. Jacotot. Die Methode des Universal-Unterrichts. Herausgegeben von Dr. Hugo Göring.

XI. Band. Friedrich Fröbel. Menschen-Erziehung. Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst. Herausgegeben von Fr. Seidel.

XII. Band. Friedrich Fröbel. Kindergarten-Wesen. Herausgegeben von Friedrich Seidel.

XIII. Band. J. G. Fichtes Pädagogische Schriften und Ideen. Von Dr. H. Keferstein.

XIV. Band. Johann Ludwig Vives. Ausgewählte Schriften. Herausgegeben von Dr. Jacob Wychgram.

XV. Band. Dr. Martin Luthers pädagogogische Schriften. Herausgegeben von Reg.- und Schulrat Dr. J. C. G. Schumann in Trier.

XVI. und XVII. Band. Chr. Gotth. Salzmanns Pädagogische Schriften. Herausgegeben von Richard Bosse und Johann Meyer. 2 Teile.

XVIII. Band. J. H. Pestalozzi. Lienhard und Gertrud. Herausgegeben von Dr. Wychgram.

Dr. G. Fröhlich, die Klassiker der Pädagogik, eine Sammlung der hervorragendsten Werke älterer und neuerer Zeit. Unter Mitwirkung der Königl. Regierungs- und Schulräte Böckler und Dr. Schumann, der Professoren Körner und Dr. Pappenheim, des Gymnasialdirectors Dr. Gideon Vogt, Gymnasialoberlehrers Dr. Wehrmann, Sem.-Direktors Dr. Geistbeck u. v. a. 1888 ff. Bis jetzt 16 Bände erschienen (von denen jeder einzeln abgegeben wird), nämlich: 1 Herbart, 1 Luther, 2 Salzmann, 2 Niemeyer, 2 Campe, 2 Jean Paul, 1 Kant (von Dr. Fröhlich und Professor Körner bearb.), 1 Fichte, 2 Graser, 1 Amos Comenius (Jubiläumsausgabe zum 28. März 1892 von Professor Dr. Pappenheim) und 1 Sailer. Unter der Presse, bezügl. in Vorbereitung: Ratichius (vom Gymnas.-Direktor G. Vogt), Pestalozzi (von Dr. Fröhlich), Aug. Herm. Francke u. s. w. (wird fortgesetzt). Langensalza, Greßlers Schulbuchhandlung.

Dr. G. Fröhlich, die Mittelschule im organischen Anschlusse an die Volksschule und die gehobene Stadtschule oder deutsche Bürgerschule. (Lehrplan und methodische Behandlung nach der wissenschaftlichen Pädagogik.) 2. Aufl. Dresden, Bleyl & Kämmerer, 1888.

Zweiter Abschnitt. Pädagogische Zeitschriften.

Ziller, Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. V. J. 1869 an erschienen, bis jetzt im ganzen 24 Jahrg. (die sieben letzten herausg. v. Th. Vogt); die sieben er-

sten bis 1874 bei Gräbner in Leipzig, die folgenden von 1875 an bis 1887 bei H. Beyer & Söhne in Langensalza, von 1888 an (20. Jahrg. ff.) bei Bleyl & Kämmerer in Dresden. Dieselben enthalten Beiträge von Ballauf, E. Barth, Bartholomäi, V. Günther, Hollenberg, Just, Krusche, Theod. Vogt, H. Wiget, Thrändorf, v. Sallwürk, Stoy, Rein, Göpfert, Zillig u. v. a.

Reins pädagogische Studien. Von 1875 bis 1879 in zwanglosen Heften. Heft 1 bis 18 bei Pichlers Witwe & Sohn in Wien (früher J. Bacmeister in Kassel), von Heft 19 bis 23 bei Bleyl & Kämmerer in Dresden. Von 1880 an in neuer Folge als Vierteljahrsschrift bei Heinr. Pfeil in Leipzig, von 1881 an bei Bleyl & Kämmerer in Dresden.

Stoy, allgemeine Schulzeitung, v. 1869—82 unter Redaktion K. V. Stoys, seit 1881 zugleich das Organ des pädagog. Seminars in Jena. (Im Jahre 1882 eingegangen.)

Friedr. Mann, deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. Langensalza, Herm. Beyer & Söhne. Von 1874 bis 1892 sind 19 Jahrgänge erschienen.

Ernst Barth, Erziehungsschule, Zeitschrift für Reform der Jugenderziehung in Schule und Haus. Leipzig, 1880 bis 1887, 7 Jahrgänge erschienen. (Im Decemb. 1887 eingegangen.)

M. Bergner und S. Hoffmann, pädagogisches Korrespondenzblatt, im Auftrage des Zillerschen Seminars zu Leipzig herausgegeben, Leipzig, H. Matthes. Jahrgang 1881, 1882. (Eingeg.)

Ältere Zeitschriften.

Mager, pädagogische Revue. 1840—1844 Stuttgart, Cast. — 1845 Bellevue bei Constanz. — 1846—1849 Zürich, Schultheß. — Von 1849—1854 herausgegeben von Scheibert, Langbein und Kuhr. Von 1855 herausgegeben von Langbein bis 1858. Berlin, Berger. 50 Bände.

Kern, pädagogische Blätter, mit Rücksicht auf das gesamte Schulwesen der thüringischen Staaten. 1853—1856.

Ziller und Ballauf, Monatsblätter für wissenschaftliche Pädagogik. Leipzig, Gräbner, 1865. (Es sind nur 8 Nummern erschienen.)

Dritter Abschnitt. Werke über Ethik.

Herbart, allgemeine praktische Philosophie. Göttingen, Just. Friedr. Danckwerts, 1808. (Neue Ausg. Hamburg, Voß, 1873.)

Strümpell, Vorschule der Ethik, Mitau, 1845.

R. Zimmermann, philosophische Propädeutik. Wien, 1867.

Allihn, Grundlehren der allgemeinen Ethik. Leipzig, Louis Pernitzsch, 1861.

Nahlowsky, allgemeine praktische Philosophie. 2. Auflage, Leipzig, Veit & Co., 1885.

Tuisk. Ziller, allgemeine philosophische Ethik. 2. Auflage von Otto Ziller. Langensalza, H. Beyer & Söhne, 1886.

Just, die Fortbildung der kantischen Ethik durch Herbart. Eine von der philosophischen Facultät in Leipzig gekrönte Preisschrift. Wien, Pichlers Witwe & Sohn, 1876. (6. Heft in Reins pädagogischen Studien.)

Dr. med. Landmann, Hauptfragen der Ethik. Grundlehren der Moral und Rechtsphilosophie mit analytischer Entwickelung der ethischen Ideen und einer Umgestaltung der Herbartschen Ideenlehre. Leipzig, 1874.

Hostinsky, Herbarts Ästhetik, in ihren grundlegenden Teilen quellenmäßig dargestellt und erläutert. Hamburg, Voß, 1891. (135 S.)

O. Flügel, die Probleme der Philosophie und ihre Lösung, historisch-kritisch dargestellt. 2. Aufl. Cöthen, Schulze, 1888.

Vierter Abschnitt. Werke über neuere Psychologie.

Herbart, Psychologie als Wissenschaft. (Werke Bd. V. und VI.)

Herbart, Lehrbuch der Psychologie. 3. Auflage, Separatausgabe, Hamburg, Voß, 1887.

Herbart, kleinere Abhandlungen zur Psychologie. (Werke Bd. XI.) Separatausgabe, Leipzig, Voß.

Drobisch, empirische Psychologie nach naturwissenschaftl. Methode. Leipzig, Voß, 1842. (Vergriffen und nur selten noch antiquarisch zu erhalten.)

Drobisch, erste Grundlage der mathematischen Psychologie. Leipzig, 1850.

Th. Waitz, Grundlegung der Psychologie. 2. Abdruck, Gotha, 1868, Perthes.

Th. Waitz, Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft. Braunschweig, 1849.

Gustav Schilling, Lehrbuch der Psychologie. Leipzig, 1851.

Gustav Schilling, Reform der Psychologie durch Herbart. Zeitschrift für exakte Philosophie. Bd. III. und V.

Gustav Schilling, die verschiedenen Grundansichten über das Wesen des Geistes. Leipzig, Pernitzsch, 1863.

Volkmann, Lehrbuch der Psychologie. 2 Bde. 3. Auflage. Cöthen, O. Schulze, 1884/85.

Drbal, Menschenkunde und Seelenlehre. 2 Bde. Wien, 1872.

Drbal, Lehrbuch der empirischen Psychologie. 4. Auflage Wien, Wilh. Braumüller, 1885.

Lindner, Lehrbuch der empirischen Psychologie als inductiver Wissenschaft, 10. Auflage. Neu bearbeitet von Dr. G. Fröhlich. Wien, Karl Gerolds Sohn, 1891.

Ballauf, Grundlehren der Psychologie. 2. Aufl. Cöthen, O. Schulze, 1890.

Stoy, die Psychologie in gedrängter Darstellung, Leitfaden. Leipzig, Engelmann, 1870.

Ed. Olawsky, die Vorstellungen im Geiste des Menschen. Berlin, Dümmler (Harrwitz und Goßmann), 1869.

Karl Lange, über Apperzeption, eine psychologisch-pädagogische Monographie. 3. Aufl. Plauen, Neupert, 1889.

Ludw. Strümpell, die zeitliche Aufeinanderfolge der Gedanken. (Sammlung gemeinverständlicher Vorträge von Virchow und Holtzendorf, Serie VI, Heft 143.) Berlin, Lüderitz (C. Habel), 1871.

Strümpell, psychologische Pädagogik. Leipzig, 1880.

Lazarus, Leben der Seele in Monographien. Berlin, Dümmler, 1. Bd. 3. Aufl. 1883; 2. Bd. 3. Aufl. 1885; 3. Bd. 2. Aufl. 1882.

H. Lotze, Mikrokosmos. 3 Bde. 4. Aufl. Leipzig, Hirzel, 1885—88.

H. Lotze, Grundzüge der Psychologie. 4. Aufl. Leipzig, Hirzel, 1889.

Helm, Grundzüge der empirischen Psychologie und der Logik. Für die Hand des Schülers. 3. Aufl. mit 10 Figuren in Holzschnitt. Bamberg, Buchner, 1882.

Mohr, Grundlagen der empirischen Psychologie. Leipzig, O. Mutze, 1882.

Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie. 2 Bde. 3. Aufl. Leipzig, 1887.

Ostermann, Grundlehren der pädag. Psychologie. Oldenburg, Schulze (Schwartz), 1880.

Ostermann, die hauptsächlichsten Irrtümer der Herbartschen Psychologie. Oldenburg, Schulze (Schwartz), 1887.

Ostermann, zur Herbartfrage. Ein Wort der Erwiderung. Oldenburg & Leipzig, Schulze (Schwartz), 1887.

Ostermann, der psychologische Materialismus. Hamburg, Herold, 1891. (34 S.)

Martig, Anschauungs-Psychologie mit Anwendung auf die Erziehung. 2. Aufl. Bern, Schmid, Francke & Co., 1891.

Flügel, die Seelenfrage mit Rücksicht auf die neuern Wandlungen gewisser naturwissenschaftlicher Begriffe. 2. Aufl. Cöthen, Schulze, 1890.

Königbauer, Grundzüge der Psychologie und Logik. Regensburg & Amberg, Habbel, 1887. (190 S.)

Vierter Teil.

Beurteilung der wissenschaftlichen Pädagogik.

Die Herbartsche Pädagogik hat manche entschiedene Gegner gefunden, so z. B. in Moller*), Beneke**) u. a., welche das System Herbarts in seinen Fundamenten angriffen; ebenso die Zillersche Richtung derselben z. B. in Fr. Dittes***), A. W. Grube†) u. a., welche letztere sehr abfällige Urteile über verschiedene wichtige Punkte von Zillers Lehren ausgesprochen, irrtümliche Ansichten, Übertreibungen u. s. w. gerügt haben. Aber selbst Freunde und Vertreter der Herbart-Zillerschen Schule erklären sich nicht mit allen Lehren derselben einverstanden.

So spricht O. Willmann, einer der tüchtigsten Jünger Herbarts und Zillers, sich in einer umfangreichen Abhandlung††) „über die Dunkelheiten der allgemeinen Pädagogik Herbarts" dahin tadelnd aus, daß das Werk dem klaren Verständnisse zu viele Schwierigkeiten darbiete, daß dieselben teils in den philosophischen Voraussetzungen, teils in der Gliederung der Materien im Einzelnen, teils in dem ganzen Plane und der Gesamtanlage des Werks begründet

*) Vergl. Schmids Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, Bd. III.

**) Beneke, Psychologie als Naturwissenschaft. Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre u. a. Schr.

***) Dittes, päd. Jahresberichte; Pädagogium u. s. w.

†) Brandenburger Schulblatt, letztes Heft, 1869.

††) Jahrbuch des Vereins für wissensch. Päd. 5. Jahrg., Leipzig, 1873, S. 124 ff.

liegen, daß, wenn man sich im Grundrisse des Hauses zurechtfinden wolle, eine Schwierigkeit darin bestehe, daß „mehrere Einteilungen desselben Begriffs kombinatorisch mit einander verbunden werden müssen.“ In seiner Erwiderung*) gesteht Ziller dem Herrn Willmann einige Ausstellungen als richtig zu, ja Ziller, dieser eifrigste und treueste Jünger Herbarts, tadelt selbst seinen Meister, welchen er doch so hochverehrt und dessen Lehren er möglichst bis ins Einzelnste adoptiert hat; er sagt nämlich (S. 267): „Die Gliederung der Herbartschen Unterrichtslehre leidet, so wie sie entwickelt ist, überhaupt an großer Undeutlichkeit.“ Manches sei, behauptet Ziller weiter, ungenau angegeben; Herbart habe die Sache nur theoretisch erörtert, nie praktisch durchgeführt. Ferner S. 273: „Das ist ein unzweifelhafter Irrtum, daß Herbart den analytischen Gang für sich darstellen will.“ Denn das Analytische sei ja früher selbst synthetisch gewesen, man könne es also unmöglich in einem selbständigen, eigentümlichen Entwickelungsgang, abgetrennt von dem synthetischen, darstellen.

Den Gesinnungsstoff, welchen Ziller fürs erste Schuljahr vorschreibt (12 Märchen), hält Rein**) nicht durchgehends für richtig; er wählt zum Teil andere Märchen, auch ändert er die von Ziller bestimmte Reihenfolge.

In einer vier Druckbogen starken, außerordentlich gründlichen Abhandlung***) unterzieht Dr. Rich. Staude, Schuldirektor in Eisenach, die Zillersche Konzentrationstheorie einer eingehenden und allseitigen Beurteilung, welche schließlich „die strenge Zillersche Konzentration für eine wohlgemeinte, aber übel angebrachte Übertreibung des wahren Verknüpfungsgedankens,“ „für ein Extrem“ und „für einen Irrtum der Konsequenz“ erklärt.

Wie wollen wir uns solchen Urteilen gegenüber verhalten?

Uns auf Seite der Gegner stellen, oder blind auf des Meisters Worte schwören?

Obwohl wir in dem Herbart-Zillerschen System ein höchst wertvolles pädagogisches Gedankengebäude erblicken und uns vorzugsweise die Aufgabe gestellt haben, die Leser in dasselbe einzuführen

---

*) Jahrbuch d. V. f. w. P. 7. Jahrg. 1875. S. 265 ff.

**) Rein, Pickel und Scheller, das erste Schuljahr, S. 55.

***) Rein, pädag. Studien. Neue Folge. 2. Heft. S. 1—62.

und sie darin zu orientieren: — so dürfen wir, als Freunde der Wahrheit, welche zu einer höheren pädagogischen Erkenntnis gelangen wollen, uns jenem System gegenüber doch nicht bloß rezeptiv, völlig prüfungslos verhalten. Denn die Herbart-Zillerschen Lehren sind nun ein Gemeingut der Wissenschaft geworden, und diese ist berechtigt, wie verpflichtet, sie zu ergänzen, fortzubilden und, wenn nötig, zu berichtigen; schon die Ausstellungen, welche wir bis jetzt vernahmen, legen uns die Überzeugung nahe, daß das System noch nicht abgeschlossen, endgiltig festgesetzt und bereits ganz tadellos ausgebaut, als menschliches Werk vielmehr noch verbesserungsfähig ist. Zudem setzen wir denkende Leser voraus, welchen es hohe Freude bereitet, zu prüfen, das goldene Erz von taubem Gestein zu unterscheiden, und welche der dankbaren Arbeit der Vervollkommnung einer herrlichen geistigen Schöpfung gern ihre Mitwirkung zuwenden.

Von diesem Gesichtspunkte aus machen wir hier auf einige Mängel und Schwächen des in Rede stehenden Systems aufmerksam, wodurch wir indes dasselbe nicht heruntersetzen, sondern nur zu dessen Weiterbildung und Verbesserung beitragen wollen. Eine erschöpfende Kritik können wir freilich bei dem uns gesteckten Ziele begreiflicher Weise nicht liefern, sondern nur auf einige hervorragende Punkte hinweisen.

1. Das Herbart-Zillersche pädagogische System berücksichtigt nicht genug die leibliche Erziehung. Das ist entschieden ein Mangel, weil es sich ja in der Erziehung nicht bloß um Entwickelung der einen Seite des Menschen, der Seele, sondern um die Ausbildung des ganzen Menschen handelt, weil ferner — so sehr wir auch die Ansicht teilen, daß die Ausbildung des unsterblichen Teils des Menschen die höchste Erziehungsaufgabe ist — der Leib, als Träger des geistigen Lebens und dessen dienstbares Werkzeug, welches nach der Schrift zu einem Tempel des heiligen Geistes erhoben werden soll, mit dem Geiste eine Einheit bildet und beide mit einander in Wechselwirkung stehen. Die Gründe, aus welchen Ziller die Erörterung der leiblichen Erziehung ablehnt, z. B. daß dann, wenn die Pädagogik sich auf die Diätetik einlasse, jeder Erzieher ein Mediziner sein müsse u. s. w., sind durchaus nicht stichhaltig, und schon der Ausspruch Herbarts, daß die Individualität von der physischen Organisation abhänge, müßte die Pflege und

Ausbildung des leiblichen Organismus für wichtig erscheinen lassen. Ein Hauptvertreter der wissenschaftlichen Pädagogik, K. V. Stoy, teilt ganz unsere Anschauung; denn derselbe widmet in seiner „Encyklopädie der Pädagogik" der Körperausbildung unter dem Namen Diätetik einen ganzen Abschnitt (S. 43 bis 56) und sagt in demselben u. A.: „Für die Lösung aller Erziehungsaufgaben ist der Leib als Träger des geistigen Lebens von so großer Bedeutung, daß die Sorge für eine zweckmäßige Beschaffenheit des leiblichen Lebens als eine mit der eigentlichen Erziehungsaufgabe innigst zusammenhängende sich darstellt."

Ziller kommt übrigens dadurch, daß er in seinen Werken die Betrachtung des Turnunterrichts öfter mit in seine Darstellung hineinzieht, mit seiner schroffen Abweisung der leiblichen Erziehung in Widerspruch.

2. Herbart und noch mehr Ziller sind durch Verfolgung mancher Prinzipien bis zur äußersten Konsequenz von Einseitigkeiten und Übertreibungen nicht freizusprechen.

Wenn Herbart z. B. in seinem „Umriß pädagogischer Vorlesungen" und Ziller (in allen seinen Werken) nur das eine Ziel der Erziehung, die Charkterstärke der Sittlichkeit, anerkennen und unter diesen einen Gesichtspunkt alle übrigen Seiten der reichhaltigen menschlichen Seele: Religiosität, Intelligenz, wissenschaftliche Erkenntnis, Kunstsinn u. s. w. zu bringen suchen, so heißt das eine Ansicht auf die Spitze treiben. Religiosität, Intelligenz, Einsicht in die verschiedenen Wissenschaften, Künste 2c. haben ganz entschieden auch selbständigen Wert, nicht bloß als Vorbedingungen und Diener der Tugend. Die ganze Lehre Herbarts über das Verhältnis der Vielseitigkeit zu dem sittlichen Charakter ist, wie selbst Th. Vogt in seiner scharfsinnigen Verteidigung Herbarts gegen Moller zugestehen muß, nicht klar dargestellt; niemand begreift, wie aus der Vielseitigkeit des Zöglings notwendig die Tugend, als das letzte Resultat, hervorgehen muß. „Herbart, der beide Ziele feststeckte, war das schwierige Verhältnis beider zu einander auch dann, als er seine Gedanken darüber aufzuschreiben begann, nicht völlig klar." *)

---

*) Th. Vogt, Moller und Herbart, Jahrb. des V. f. w. P. Erst. Jahrg. 1866, S. 232.

Den Irrtum Herbarts, daß der analytische Unterricht einen Kursus für sich bilden müsse, hat schon Ziller berichtigt und ihm seine Stelle innerhalb des synthetischen Unterrichts, nur als Vorbereitung für denselben, angewiesen; aber Ziller dehnt den analytischen Unterricht nicht selten über die Gebühr aus und giebt zu einer leicht verständlichen methodischen Einheit lange, ermüdende Vorbereitungen, welche das Interesse des Kindes für die Hauptsache töten. Wenn derselbe z. B. einem einfachen Märchen, wie die Sternthaler, welches nach der Erfahrung jedes Lehrers dem Kinde sofort verständlich ist, eine lange Unterhaltung über das Familienleben vorausschickt, in welcher die Namen der Schulkinder und ihrer Geschwister, dann die Vatersnamen der Kinder genannt werden, sodann die Fürsorge der Eltern für die Kinder aus Güte in fünf Punkten erörtert wird,*) —eine Vorbesprechung, welche doch gewiß weit mehr als eine ganze Stunde Zeit in Anspruch nimmt: — so macht Herr Ziller ganz entschieden den Unterricht breit und langweilig und verstößt gegen die von ihm aufgestellte Hauptregel: „Der Unterricht soll das Interesse erwecken." Das Schlimmste aber bei der Sache ist, daß das Kind nach dieser Geistesanstrengung nicht einmal das Märchen zu genießen bekommt, sondern nur mit 6 Sätzen von demselben abgespeist wird — „als erste methodische Einheit", um angeblich des Kindes Spannung zu vermehren (!). Ehe dasselbe nun den zweiten Teil des Märchens erfährt, muß es wieder eine solche lange Vorbereitung erdulden und ebenso vor dem dritten Teile. Nebenbei bemerkt, ist es gewiß auch pädagogisch gänzlich unrichtig, ein kleines Märchen noch in Teilchen zu zersplittern, wodurch aller Zusammenhang und alle Freude an dem geschichtlichen Stoffe verloren geht. — Bei vielen Märchen sind als Analyse nur einige Sätze nötig, um durch sie bekannte Vorstellungen zu wecken, an welche sich das Neue anreihen kann.

Eine solche Übertreibung ist auch z. B. noch das Anschließen des elementaren Rechnens an geschichtliche Stoffe, wie z. B. an die Märchen. Es ist zu bedauern, daß durch solche Prinzipienreiterei die Verbreitung der wissenschaftlichen Pädagogik nur gehemmt wird. Der geniale K. V. Stoy hält sich mit Recht von solchen Extremen

*) Vergl. Jahrbuch d. V. f. w. P. 1. Jahrg. Leipzig, 1869, S. 29—63.

fern. Wer die Kinderwelt genau kennt und täglich in der Schulpraxis steht, der wird sich nicht einreden lassen, daß ein Kind dadurch sittlicher werde oder zur bessern Einheit seines Selbst gelange, daß mathematischer Stoff an geschichtliche Stoffe angezwungen wird. Das Werden des Sittlichen im jungen Menschen hängt an ganz andern Fäden, als an solchen künstlichen Banden.

Vorstehender Punkt führt uns

3. auf die Kulturstufen- und Konzentrationsidee, deren pedantische Übertreibung ein ganzes Nest pädagogischer Sonderbarkeiten enthält.

Wir geben zu, daß das Kind bis zu seiner völligen allseitigen Ausbildung ähnliche Entwickelungsstufen zu ersteigen und durchzuarbeiten habe, wie die ganze Menschheit in ihrem Kulturfortschritte (vergl. oben das Kapitel von der Konzentration); aber zwischen beiden Entwickelungen, dem eines Individuums und der ganzen Menschheit, findet keine völlige Kongruenz, sondern nur eine Ähnlichkeit statt. Die Entwickelung der Menschheit ist für die des Kindes nur eine Analogie, welche bei genauer Untersuchung doch auch wieder viele Verschiedenheiten in sich birgt. Es ist darum mehr als gewagt, in peinlicher, pedantischer Weise eine ganze Theorie auf eine solche Analogie zu bauen, wie Ziller das leider thut. Herbart hat diesen Gedanken nur angedeutet, und er getraut sich auch nur drei Hauptstufen der Entwickelung zu unterscheiden, da sich dieselben ja doch nicht mit völliger Genauigkeit, sondern nur im allgemeinen bestimmen lassen. Ziller, in seinem Eifer, die Ideen Herbarts weiter fortzuspinnen, nimmt deren acht an. Ob nun aber gerade 8 Entwickelungsstufen der menschlichen Kultur 8 Schuljahren entsprechen, ist doch sehr zweifelhaft.

Die geschichtlichen Stoffe, welche Ziller für die 8 Schuljahre auswählt: Märchen, Robinson, Patriarchen 2c. (siehe oben Kapitel 3 des 5. Abschnittes vom II. Teile) bieten allerdings dem betreffenden Kindesalter meist eine passende und gesunde Geistesnahrung dar und sind geeignet, in der Jugend Interesse zu wecken; nur weiß man nicht, wie Robinson, welcher offenbar erst ins vierte oder fünfte Schuljahr zu verweisen ist, dazu kommt, schon im zweiten Schuljahre aufzutauchen. Denn einem siebenjährigen Kinde, welches seine Heimat noch nicht genau kennt, welches noch keine klare Vorstellung von

einem See, einem Kahne, von Birn-, Apfel- und Nußbäumen, von einer kleinen Insel und vielen andern Gegenständen hat, fehlen die meisten Kenntnisse, d. i. die apperzipierenden Vorstellungen, um das Verständnis der Robinson-Erzählung, also vom Meere, einem Schiffe und dem Leben auf demselben, einer Seereise, dem Schiffbruche, der Kokosnußpalme, des Citronenbaums und vieler anderer Objekte erlangen zu können. Weiter hat ein siebenjähriges Kind, welchem seine Umgebung noch seine weite Welt ist, durchaus noch nicht diese Wanderlust, den Trieb, in das Weite, sogar bis über das große Meer zu schweifen, ein Motiv, auf welches die Robinsongeschichte doch mit gebaut ist und welches dieselbe für den wanderlustigen 10- bis 12jährigen Knaben so anziehend macht. Robinson findet darum nach meinen Erfahrungen auch im zweiten Schuljahre noch nicht das erforderliche Interesse. Übrigens kommen im Robinson Kulturverhältnisse vor, welche die Kulturstufe des Hirtenlebens, die doch in der Patriarchengeschichte erst im dritten Schuljahre auftritt, weit überragt, und schon darum ist Robinson im zweiten Schuljahre ganz verfrüht. Eine Robinson-Kulturstufe giebt es überhaupt nicht.

Das Verkehrteste im ganzen Konzentrationsunterrichte ist aber die von Ziller aufgestellte Forderung, daß den geschichtlichen Gesinnungsstoffen der ganze übrige Lehrstoff aus der Heimatskunde oder Geographie, aus der Naturkunde, im Lesen, Schreiben u. s. w. an- und eingeschlossen werden soll. Das ist nach unserer Meinung nicht eine pädagogisch richtige Konzentration. Dieselbe befolgen, heißt offenbar die Dinge auf den Kopf stellen und verstößt gegen verschiedene psychologische Gesetze. Es ist gewiß eine pädagogisch richtige Forderung, die Vorstellungen in der Kindesseele innig zu verbinden, auf ihr ruht der Reichtum des Geistes; aber alles in der Welt, auch das Verknüpfen der verschiedensten Gedanken hat seine Grenze. Jedes Unterrichtsfach hat ein Recht, eine gewisse selbständige Stellung zu beanspruchen. Denn die Vorstellungen eines solchen bilden vermöge ihrer Zusammengehörigkeit, ihres innern Zusammenhanges, sei es der zwischen Ursache und Wirkung, zwischen Individuum und Gattung, also zwischen Unter- und Oberbegriff, oder irgendein anderer, ein Gedankengewebe für sich oder eine relativ einheitliche Gedankenprovinz mit gewissen, sie beherrschenden Vorstellungsreihen, als geistigen Niederschlag. Soll nun

im Geiste Ordnung und Klarheit herrschen, so dürfen diese Gewebe mit ihren Reihen zu Gunsten einer andern Provinz, etwa der geschichtlichen, nicht zerstückelt oder zerrissen werden, es entsteht sonst geistiges pêle-mêle. Zwängt man die naturkundlichen und andern Stoffe in die geschichtlichen hinein, so verwirren sie wohl das Kind, tragen aber keinen Deut zu dessen sittlicher Bildung bei. Unnatur und Künstelei können eben weder zur gesunden Intelligenz, noch zur Tugend führen. Die Schulwissenschaften lassen sich nicht der Sittenlehre unterordnen oder ganz in sie einschließen.

Nach Ziller sollen die Reihen der geschichtlichen Thatsachen mit ihrem sittlichen Inhalte die Krystallisationspunkte darbieten, an welche sich alles andere Wissen und das Können anzuschließen hat. Es wäre sehr schön, wenn die kindliche Seele sich in dieser Weise modeln, bearbeiten ließe; aber leider ist es nicht so. Die Beobachtung lehrt vielmehr, daß die Grundvorstellungen, die Kernpunkte in der Seele des Kindes, die Vorstellungen der räumlichen Objekte seines kleinen Lebenskreises sind und zwar der Objekte, an welchen sein Herz hängt, welche es dann mit seiner Phantasie belebt, also z. B. an seinem Spielzeug, seinem Gärtchen, seinen Haustieren, seinen Spielgenossen, seinen Eltern u. s. w. Das, was geschieht, schließt sich nun an diese Kernpunkte, die räumlichen, konkreten Vorstellungen, an. Sie stehen in seinem geistigen Mittelpunkte, darin lebt und wohnt seine Seele, darauf erstreckt sich sein Dichten und Trachten, über sie sinnt und träumt es. Aber nicht das Umgekehrte findet statt, daß sich die Vorstellungen der Dinge an die ihres Geschehens anschließen. Die Zeitreihe der Vorstellungen schließt sich an die Raumreihe derselben, aber nicht umgekehrt. Wenn wir nun den Kindern auch Jahre lang von den sieben jungen Geislein und der alten Geis, oder den Bremer Stadtmusikanten erzählen und den ganzen Anschauungsunterricht um diese und andere Märchen gruppieren, so werden diese Geschichten doch nie so die Kindesseele beherrschen lernen, daß das Kind voll und ganz in ihnen lebte und des Nachts von ihnen träumte. Dasselbe gilt auch bezüglich des Robinson, zumal bei einem siebenjährigen Kinde, so daß es z. B. von selbst Spiele aus ihm bildete. Der sittliche Einfluß dieser Geschichtsstoffe auf jüngere Kinder wird eben überschätzt. Dies kommt daher, daß Ziller noch weniger, als sein gelehrter Meister Herbart, die

Kinderwelt in ihrem Leben und Treiben, Sinnen und Minnen, Spielen, Streben und Wollen genau kennt und sie sich meist zu hoch vorstellt. Schon eine Menge sittlicher Regeln und allgemeiner Gedanken zu abstrahieren (wie „hüte dich vor dem ersten Schritte zum Bösen;“ „urteile nicht nach dem Scheine!“ — wie kann wohl ein sechsjähriges Kind anders, als nach dem Scheine urteilen! —), ist nicht Sache eines sechs- bis siebenjährigen Kindes. Dazu kommt nun noch, daß die Märchen nach dem Zwecke ihrer Entstehung durchaus nicht dazu geschaffen und angethan sind, Moral an ihnen zu lehren. In einigen derselben mögen wohl Spuren von sittlichen Ideen sich finden, vielleicht durch einige einmal ein sittlicher Zug, ein moralischer roter Faden sich durchziehen; aber wir dürfen doch nicht vergessen, daß die Märchen nicht zur Gattung der didaktischen Dichtungen gehören, sondern nur heitere Blüten, lustige Spiele der Phantasie sind und zwar des Volkes in seiner Jugend; aber Jugend hat eben nicht Tugend. Es ist ja auch ganz natürlich, daß die Jugendzeit eines Volkes hohe sittliche Ideen, zu deren Erzeugung schon eine höhere Entwickelungsstufe gehört, schwerlich hervorbringen kann. Welche Moral soll denn in dem Märchen: die Bremer Stadtmusikanten, liegen? Ist das etwa poetische Gerechtigkeit, daß die alten Tiere von Haus und Hof gejagt werden und die harten undankbaren Menschen dafür keine Strafe erhalten? — Das ganze Märchen ist nichts weiter, als ein mutwilliger, ja drolliger und toller Streich aus der Tierwelt. Wo bleibt weiter die poetische Gerechtigkeit in dem Märchen: das Lumpengesindel? „Der Tod des Hähnchens und Hühnchens“ ist ferner ein ganz ungereimtes Märchen.

Daß geschichtliche Stoffe eine geeignete geistige Nahrung für die Kinderwelt sind, daß namentlich auch größere zusammenhängende Stoffe, wie die Patriarchenzeit, das Leben Jesu u. s. w. sehr geeignet sind, ein bleibendes Interesse in den Herzen der Kinder zu erzeugen, das ist gewiß richtig, doch spanne man seine Erwartungen nicht zu hoch, erhoffe noch nicht zuviel für das Wollen und die Sittlichkeit der Zöglinge — denn es sind ja nur Kinder, auf welche wir bildend einwirken wollen.

Daß Dr. R. Staude in seiner gründlichen Abhandlung*) die

*) Rein, päd. Studien. Neue Folge II. Heft. 1880. S. 3 ff.

strenge Zillersche Konzentration völlig verwirft, haben wir oben bereits hervorgehoben; es bleibt uns nur noch übrig, zu unserem Gunsten noch einige andere Citate anzuführen. Mager sagt in seiner bekannten ungenierten Weise gegen die übermäßige Verfolgung eines Prinzips sehr drastisch *): „Mir wird schon ganz übel zu Mute, wenn ich jemanden von dem Prinzip, dem Mittelpunkte reden höre, den eine Schule haben müsse. Eine Taschenuhr ist ein bloßer Mechanismus und mag mit Einem Prinzipe begriffen werden; beim Organismus, z. B. beim menschlichem Leibe, muß man schon mehrere Prinzipien sich gefallen lassen; um wie viel mehr wird dies im Geistigen der Fall sein! — — — Welch' eine Quacksalberei liegt nicht darin, für alles nur ein Recept zu haben, heiße es nun Latein, oder Deutsch, oder Mathematik und Naturwissenschaften."

Stoy sagt**): „Leider ist die Konzentration ein Begriff, dessen sich die pädagogische Oberflächlichkeit bemächtigt hat! Dem in demselben liegenden Zauber verdankte einst Jacotot, verdankten neuerlich die preuß. Regulative zum guten Teil ihre Popularität, wenn und soweit sie dieselben fanden." . . . „Wenn man auf gewissen Lehrplänen zu einer Zeit neben einander findet Geschichte des Mittelalters, Lektüre des Herodot, Geographie von Amerika, deutsche Litteratur seit Lessing: so muß man freilich noch froh sein, wenn die Jugend nach altem Brauche um einige dieser Gaben nahezu sich nicht kümmert und mit ihrem Interesse abschließend in irgend einer Gegend des Unterrichtsfeldes eigenmächtig sich anbaut. Aber wer möchte das einen gesunden Zustand nennen? Solches Treiben ist gerade so krankhaft, als wenn die hohe Weisheit einzelner Erziehungsreformatoren von dem einen Mittelpunkte reden, und z. B. die Bibel in dem Sinne zum Centrum machen wollte, daß Geschichte, Geographie, Rechnen von daher die Materie nehme" rc.

Selbst Herbart ist offenbar kein Freund der übertriebenen Konzentration des Unterrichtsstoffs; denn derselbe spricht sich an einer Stelle folgendermaßen aus***): „Es wird sich zeigen, daß die Bemühung, alles auf Eine Spitze zu stellen, dem Erzieher ebenso schädlich werden muß, als auf der andern Seite das Zerreißen

*) Päd. Revue, 1845, p. 429.

**) Stoy, Encyklopädie d. P. 2. Auflage. S. 70.

***) Herbart, Werke, Bd. X. S. 382.

und Zerstückeln desjenigen, was wirklich zusammenhängt, ihm geworden ist." — —

Ziller giebt überhaupt für den Unterricht zu viele detaillierte Vorschriften. Als ich im Jahre 1875 das Leipziger Seminarbuch*) zum ersten Male in die Hand bekam, es studierte und beim Unterrichte darnach zu verfahren begann, habe ich wahren Angstschweiß geschwitzt, weil ich immer fürchtete, die Sache falsch aufzufassen und gegen irgend eine der vielen vorgeschriebenen Regeln und Anweisungen zu sündigen. Dieselben werden dem Lehrer sicher zu einem Prokrustesbett. Obwohl ich schon vorher ein Jahr lang bei Herrn Prof. Dr. Stoy in Jena die wissenschaftliche Pädagogik nach Theorie und Praxis mit heißem Bemühen betrieben und später noch für mich studiert hatte, mir also deren Ideen nicht mehr neu waren, so kam mir doch dieses Jahrbuch ganz fremdartig und die ganze Unterrichtsweise zu gekünstelt vor. Wie mag es nun aber erst einem Lehrer zu Mute sein, welcher ohne völlige Vorkenntnisse von der wissenschaftlichen Pädagogik das leider mit peinlichster Konzentration erfüllte Leipziger Jahrbuch zum ersten Male in die Hände bekommt?! (Siehe die Fortsetzung dieser Kritik im Anhang, S. 200 ff.)

4. Die Terminologie Herbarts und Zillers ist nicht durchgehends, wie selbst eifrige Herbartianer zugeben, bezeichnend und passend gewählt. Wir wollen hier nur einige Beispiele hervorheben. Wenn die Darbietung des Neuen (einer methodischen Einheit) Stufe der Klarheit genannt wird, so ist dieser Ausdruck offenbar falsch, weil Klarheit auf allen Unterrichtsstufen herrschen soll. Der Name Methode zur Bezeichnung der Anwendung (letzten Formalstufe) ist ebenfalls unrichtig und giebt zu Mißverständnissen Anlaß, da ja unter Methode der ganze Gang des Unterrichts, ja der Erziehung überhaupt zu gewissen Zielen hin zu verstehen ist.

Der Ausdruck System dürfte ebenfalls nicht zutreffend sein, um die vorletzte Formalstufe mit ihm zu bezeichnen, da man unter System doch eine nach einem Gesichtspunkte streng geordnete Verbindung einzelner Glieder zu einem Ganzen von größerem Umfange, als sie die fragliche Formalstufe gewöhnlich zeigt, versteht.

Die Analyse könnte man verständlicher vielleicht Vorbereitung und die Synthese die Darbietung des Neuen nennen. Am

*) Jahrbuch des Ver. für wissenschaftliche Pädagogik. Leipzig, 1874.

glücklichsten ist noch der Ausdruck Association gewählt, der übrigens schon von der älteren Seelenlehre her überall bekannt ist.

Die praktische Idee der Billigkeit wird bezeichnender die der Vergeltung genannt, ein Ausdruck, welchen bereits mehrere Darsteller der Herbartschen Ethik acceptiert haben.

Manche Herbartianer, wie Rein und Thrändorf, sind übrigens schon in Bezug auf eine bessere Wahl der technischen Ausdrücke mit Erfolg vorgegangen.

Wir schließen unsere Kritik mit der ausdrücklichen wiederholten Erklärung, daß wir durch unsere Ausstellungen die wissenschaftliche Pädagogik nicht lästern, sondern zu verbessern und dadurch weiter zu verbreiten suchen wollen. Wenn das Herbart-Zillersche pädagogische System auch nicht jedem so ohne weiteres verständlich, sondern die Beherrschung desselben durch energisches Streben und Forschen bedingt ist; wenn hie und da wohl auch noch eine Dunkelheit, eine Lücke oder Schwäche sich zeigen mag: — so bleibt fragliches System doch ein herrliches Denkmal idealer Gesinnung, deutschen Scharf- und Tiefsinns und deutscher Gründlichkeit; ein Kunstwerk, dessen denkende Betrachtung jedem Pädagogen Anregung, wichtige Gedanken und Belehrungen verleiht, selbst dem, welcher sich bereits für ein anderes System entschieden hat.

Insbesondere zeichnet sich die Herbart-Zillersche Pädagogik aus: 1. durch das an die Spitze gestellte und konsequent verfolgte ethische Ziel, 2. durch ihre psychologische Grundlage, 3. durch die wissenschaftlich begründete Methode für jedes einzelne Unterrichtsganze nach den formalen Stufen, 4. durch die verlangte innige Verbindung und gründliche Durcharbeitung des Lehrstoffs, 5. die hohen Anforderungen an den lehrenden Erzieher und 6. durch ihren einheitlichen Aufbau als wissenschaftliches Ganzes, welches aus scharfen Begriffen besteht.

Summa summarum: Diese Pädagogik ist ohne Zweifel geeignet, die Erziehung der Jugend zu heben und zur Fortbildung der pädagogischen Wissenschaft überhaupt wesentlich beizutragen.

Fünfter Teil.

Schluß. Kurze Zusammenfassung der wichtigsten Lehren.

Es bleibt uns nun noch übrig, die Kernpunkte der wissenschaftlichen Pädagogik herauszusuchen und als Resumé übersichtlich zusammenzustellen.

1. Das Endziel der Pädagogik wird von der Ethik bestimmt; sie faßt ihre Grundlehren in fünf (von Herbart aufgestellten) praktische Ideen: der inneren Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechts und der Vergeltung zusammen. Hiernach ist das Endziel der Erziehung die Charakterstärke der Sittlichkeit oder, da die Sittlichkeit mit Religiosität sich verbinden und durch sie Kraft und die rechte Weihe empfangen soll, der religiös-sittliche Charakter (Herbart hat in der Theorie die religiöse Seite der Erziehung nicht genug hervorgehoben).

Ein religiös-sittlicher Charakter ist das bestimmte Gepräge einer religiösen und sittlichen Persönlichkeit, deren Wollen Kraft und Konsequenz besitzt, oder ein im Dienste sittlicher Ideale, auf dem Boden des Glaubens stehender starker konsequenter Wille.

2. Der Weg und die Mittel, welche zu diesem Endziele führen, sowie die zu überwindenden Hindernisse werden von der empirischen und rationalen Psychologie oder von der Erfahrungs- und der vernunftgemäßen

Seelenlehre gezeigt. Dieselbe ist die systematisch geordnete Lehre von den nicht räumlichen, sondern nur in der Zeit stattfindenden Vorgängen im Menschen, oder die Lehre von den Erscheinungen, Gesetzen und Ursachen des Seelenlebens. Die Psychologie kann dem Erzieher aber nicht die Ziele zeigen, auf welche er zusteuern soll.

Alle Lehrgänge, Methoden und Lehrformen, sowie alle Zuchtmaßregeln müssen auf psychologische Gesetze basiert sein.

3. Das **Haupterziehungsmittel** und der **Mittelpunkt** der ganzen Erziehung ist der **erziehende Unterricht** oder die Bildung des Gedankenkreises durch Ergänzung von Erfahrung' und Umgang — zur Pflege des Interesses; in zweiter Linie tritt die **Zucht** auf, beiden voran und zur Seite geht die **Regierung** als Vorbereitung und Mithilfe.

Das Interesse ist die dauernde innige Hingabe an gewisse Personen und Sachen und das selbstthätige Weiterstreben im Wissen und Können. Regierung ist die Funktion des Erziehers, welche die rohen Begehrungen des Zöglings in Schranken hält, die Erziehungsarbeit vor Störungen schirmt und so zu mittelbaren Tugenden anleitet.

Die wichtigsten Maßregeln der Regierung sind: Befriedigung berechtigter Naturbedürfnisse, zweckmäßige Beschäftigung durch Spiel und Arbeit, Aufsicht, Befehle, Anordnungen, Gesetz, Drohung, Strafen, Aufsicht oder Kontrolle. Das Hauptmittel ist **Gewöhnung**.

Sichere Hilfen der Regierung sind Autorität und Liebe.

4. Das nächste Ziel des erziehenden Unterrichts ist die Entwickelung und Pflege des gleichschwebenden vielseitigen Interesses, das entferntere das aus demselben hervorgehende religiös-sittliche Wollen oder die Anlegung und Pflege eines edlen Charakters.

Das **vielseitige Interesse** (der Fundamentalbegriff der wissenschaftlichen Pädagogik) besteht in der Empirie, der Spekulation und dem Geschmack, als den Gliedern der Er-

kenntnis, und in der Sympathie für Menschen, der Sympathie für die Gesellschaft und der Religion, als den Gliedern der Teilnahme.

Eine Schule, welcher es nicht gelingt, die Schüler für das Lernen zu interessieren, zu erwärmen und zu begeistern, verfehlt ihren wahren Beruf und ist keine echte Erziehungsschule.

5. Eine Bedingung des Interesses ist die unwillkürliche Aufmerksamkeit des Schülers oder dessen Geneigtheit, einen Zuwachs von Vorstellungen zu erlangen. Die unwillkürliche Aufmerksamkeit zerfällt wieder in die primitive und in die apperzipierende; erstere richtet sich auf einzelne neue Vorstellungen (= die Perzeption), letztere auf die Aneignung und Einordnung (= die Apperzeption) neuer Vorstellungen. Die Apperzeption geschieht am stärksten durch frei steigende Vorstellungen, d. h. durch solche ältere Vorstellungen, welche in dem Schüler von selbst auftauchen, wenn ihm etwas Neues vorgeführt wird.

Die primitive Aufmerksamkeit wird gefördert:

A. durch die Stärke oder Intensität des sinnlichen Eindrucks;

B. durch die Schonung der Empfänglichkeit;

C. durch die Vermeidung greller Gegensätze gegen schon vorhandene Vorstellungen und

D. durch Abwarten des wiederhergestellten Gleichgewichtes unter den aufgeregten Vorstellungen.

Die apperzipierende Aufmerksamkeit wird unter anderem befördert:

A. durch geeigneten Lehrstoff (der nicht zu leicht und nicht zu schwierig ist, nicht über und nicht unter dem geistigen Horizonte des Schülers liegt);

B. durch Hebung einer apperzipierenden Vorstellungsmasse im Bewußtsein, herbeigeführt durch gute analytische Vorbesprechung;

C. durch Anregung von Erwartungen, welche dem Neuen entgegenkommen;

D. durch Vermeidung von Störungen der im Gange befindlichen Apperzeption rc.

Die Bedingungen der Vielseitigkeit sind die Auswahl, Verbindung und Durcharbeitung des Lehrstoffs. Derselbe betrifft entweder Sachen, oder Formen, oder Zeichen.

6. Der Unterricht soll Erfahrung und Umgang ergänzen. Die Erfahrung erzeugt Naturkenntnisse, der Umgang (mit Personen oder andern als Personen gedachten Wesen) Gesinnungen. Hieraus entspringen zwei Richtungen des Unterrichts: 1. die historische (inklus. Sprachen) und 2. die Naturwissenschaften (inkl. Mathematik).

7. Die Auswahl des Lehrstoffs richtet sich nach der jeweiligen Entwickelungsstufe des Zöglings; diese entspricht aber stets einer gewissen Kulturstufe der Menschheit; darum liefert diese den geeigneten Bildungsstoff für das Kind (Ziller).

8. Die Verbindung des Stoffs betreffend, so muß ein geschichtlicher Gesinnungsstoff den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts bilden, welchem sich der übrige Sachunterricht, sowie der Unterricht in Formen und Zeichen anschließt und unterordnet (Zillers Konzentrationsidee, welcher wir indes nicht zustimmen können — vergl. oben Teil IV., S. 188 ff.).

9. Die Bearbeitung des Stoffs hat zur Erlangung eines Allgemeinen oder Begrifflichen in jeder methodischen Einheit nach Ziller und Rein 5 (nach Herbart nur 4) formale Stufen: die der Analyse, Synthese, Association, des Systems und der Anwendung zu durchlaufen. (Artikulation des Unterrichts.)

10. Die Unterrichtsresultate der Behandlung einer methodischen Einheit oder der Zusammenstellung einer größern Unterrichtspartie müssen behufs Erlangung eines geordneten Wissens und der Erregung von Interesse möglichst in **Vorstellungsreihen** geordnet werden.

11. Die wissenschaftliche Pädagogik kennt nur drei Methoden des Unterrichts, d. h. psychologisch begründete Wege zu einem Unterrichtsziele, nämlich A. die analytische oder zergliedernde, B. die synthetische oder erweiternde (entwickelnde) und C. die bloß darstellende, und als Lehrformen vier: die deiktische (vorzeigende), akroamatische (vortragende), die heuristische und die dialogische.*)

*) Die katechetische Lehrform wird von der wissenschaftlichen Pädagogik verworfen.

12. Die Zucht oder die unmittelbare Erziehung, d. h. die Vollendung des Interesses zum Wollen und Handeln, ist die Gehilfin des Unterrichts; sie bildet zuerst den objektiven Charakter oder das im Zöglinge unbewußt sich bildende Facit der Erziehung, sodann den subjektiven Charakter, d. h. die durch Selbstbeobachtung und Selbstbeherrschung im späteren Knabenalter beginnende und sich allmählich entwickelnde Seite des Willens.

Maßregeln der Zucht sind: Verhütung von Leidenschaften und schädlichen Ausbrüchen von Affekten, damit das Gemüt ruhig und klar sei; Erhaltung und Befestigung des im Kinde liegenden Guten; Vorbild und Umgang; Erinnerung, Berichtigung, Tadel und Strafe einerseits und Beifall anderseits; edles Familien- und Schulleben (oder das Atmen und Leben des Zöglings in einer sittlichen Atmosphäre); gelingendes Handeln, phantasiertes Handeln; Bildung von sittlichen Grundsätzen; Religiosität (Gebet, Andachten, Gottesdienst) u. s. w.

Anmerkung. Eine Gedächtnishilfe. Die wichtigsten Punkte der wissenschaftlichen Pädagogik lassen sich an den Zahlen **eins** bis **sechs** merken. Diese enthält:

ein Ziel (Tugend oder Charakterstärke der Sittlichkeit),
zwei Hilfswissenschaften (Ethik und Psychologie),
drei Hauptteile (Regierung, Unterricht und Zucht),
vier Formalstufen des Unterrichts (Klarheit, Association, System und Methode),
fünf praktische Ideen (innere Freiheit, Vollkommenheit, Wohlwollen, Recht und Vergeltung),
sechs Klassen von Interessen (das empirische, das spekulative, das ästhetische; das sympathetische, das soziale und das religiöse).

Vorstehende Aufstellung kann als mnemotechnisches Hilfsmittel beim Studium der Herbartschen Pädagogik dienen.

Anhang.

Nachschrift vom Jahre 1892.

1. Umschau über die seitherige Verbreitung und Aufnahme der wissenschaftlichen Pädagogik und weitere Beurteilung derselben.

Seit dem Auftreten der wissenschaftlichen Pädagogik Herbart-Zillerscher Richtung ist nun über ein Vierteljahrhundert*) und seit dem Erscheinen der ersten Auflage vorliegender Schrift circa ein Jahrzehnt verflossen, und es läßt sich nun über die Verbreitung, Aufnahme und Realisation der neuen Ideen und Lehren, welche sie in der pädagogischen Welt gefunden, ein objektives Urteil fällen.

Vorerst muß konstatiert werden, daß die Hauptlehren der wissenschaftlichen Pädagogik durch eine reiche Litteratur (siehe dieselbe oben im 3. Teile dieser Schrift), ferner durch viele Vorträge und sich anschließende Diskussionen in größeren und kleineren Lehrerversammlungen eine ungemein weite Verbreitung, welche sich fast über den ganzen Kreis der Pädagogen und Schulmänner unserer gebildeten Welt erstreckt, gefunden haben. Mit großem Fleiße und echt deutscher Gründlichkeit hat namentlich die deutsche Lehrerschaft und zwar nicht allein die der niederen und mittleren, sondern zum Teil auch die der höheren Schulen die neuen Erziehungslehren studiert, allseitig erwogen und sie auf ihre Richtigkeit

*) Ziller eröffnete sein pädagogisches Seminar in Leipzig am 9. Juli 1861; seine Hauptschrift „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht" erschien in erster Auflage im J. 1864; den Verein für wissenschaftliche Pädagogik, der den Zweck hatte, einen Mittelpunkt zu bilden für die Pflege und Entwickelung der Pädagogik nach Herbartschen Grundsätzen, gründete er im J. 1869 (und leitete ihn bis zum J. 1882).

und Ausführbarkeit gewissenhaft geprüft. Auch namhafte Gegner sind aufgetreten und haben in Schriften (siehe deren Titel oben im 3. Teile dieser Schrift) sämtliche oder einzelne Lehren bestritten, oder ganz abgelehnt. So entspann sich denn zwischen den eifrigsten Jüngern Zillers und ihren Gegnern, den sogenannten „Vulgärpädagogen", eine lebhafte wissenschaftliche Fehde, welche über ein Decennium währte und sich bis zur leidenschaftlichen Heftigkeit steigerte. Wenn man nun dieselbe vom ruhigen Standpunkte wissenschaftlicher freier Forschung aus auch nicht billigen konnte, so war sie doch insofern heilsam, als sie dem pädagogischen Forschen neue Impulse gab und dazu beitrug, in der neuen pädagogischen Gedankenreihe die echten Perlen herauszufinden und festzuhalten. Als Resultat dürfte sich nun folgendes herausgestellt haben.

Die überwiegende Mehrzahl deutscher Pädagogen erkennt willig an, daß die wissenschaftliche Pädagogik Herbarts ein lichtvolles Gedankengebäude bildet, welches dem Erzieher wertvolle Anregungen, Rathschläge und Fingerzeige giebt, namentlich das Ziel, die Mittel und Wege des Erziehers erhellt und edle Goldkörner darbietet; man erkennt auch vielfach an, daß namentlich Ziller um die Verbreitung und die Fortbildung Herbartscher Lehren sich nicht geringe Verdienste erworben hat: — die deutsche Lehrerschaft spricht sich indes anderseits auch entschieden dahin aus, daß die Zillerschen Theorien über die Kulturstufen, die Gesinnungsstoffe und die Konzentration des Unterrichts theoretisch unhaltbar und praktisch unausführbar seien und strikte abgelehnt werden müßten.

Hiernach möchte es wohl vergebliche Mühe sein, sich über die fraglichen, allgemein für unrichtig befundenen Lehren noch weiter die Köpfe zu zerbrechen und das sonderbare Lehrplansystem Zillers noch weiter ausbauen und in die Hallen der Schule einführen zu wollen, wenn wir auch das Bestreben Zillers und seiner Schule, einen einheitlichen, der sittlichen Charakterbildung dienenden Lehrplan zu schaffen, voll und ganz anerkennen wollen.

Daß aber die dargelegten Urteile wirklich die Anschauungen der gesamten deutschen Lehrerschaft sind, dafür könnte ich als Beweis viele Aussprüche von Lehrern, Pädagogen und Lehrerversammlungen citieren, auch ganze Schriften namhaft machen (bei-

spielsweise die Schrift von F. Bartels, die Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an Volks- und Bürgerschulen. Wittenberg, Herrosé, 2. Aufl. 1888); ich beschränke mich indes hier darauf, den Ausspruch einer Lehrerversammlung anzuführen. Im Monat Oktober 1886 hielt in der 59. Bundeslehrer-Versammlung des Herzogtums Braunschweig der Lehrer Heinemann aus Wolfenbüttel einen von scharfem Urteile und Gerechtigkeitssinn zeugenden Vortrag über „die Bedeutung Herbarts für die Volksschule." Er stellte folgende Thesen auf, welche die Zustimmung der 200 Mitglieder der Versammlung fanden: 1) Herbarts Pädagogik giebt dem Lehrer reiche Anregung zur tieferen Erfassung seiner Aufgabe, besonders aber zur Erteilung eines auf psychologischer Grundlage beruhenden, zielbewußten Unterrichts. 2) Der Forderung Herbarts, daß aller Unterricht die Bildung eines sittlich-religiösen Charakters zum Ziele habe, also erziehlich wirken müsse, ist voll und ganz zuzustimmen. 3) Die Weckung des Interesses durch den Unterricht ist von der größten Bedeutung, weil dadurch besonders auf den Willen der Schüler eingewirkt und in ihnen selbstthätiges Handeln erzeugt wird. 4) Die von Ziller versuchte Konzentration der Lehrfächer führt zu einem künstlichen, rein äußerlichen Zusammentragen des Unterrichtsstoffes und zu einem Zerreißen des naturgemäßen Aufbaues desselben; sie bewirkt daher nicht eine Vereinigung und Vertiefung, sondern eine Zersplitterung und Verflachung des Zusammengehörigen. In der Volksschule muß daher von einer Konzentration im Sinne Zillers abgesehen werden; alle Lehrgegenstände in derselben müssen vielmehr, damit ihr Zusammenhang nicht gestört werde, gesondert behandelt werden und stufenmäßig aufsteigen. Eine Konzentration kann in der Volksschule nur in der Weise zur Anwendung kommen, daß die verwandten Lehrgegenstände bei ihrer Darbietung in ungesuchter Weise mit einander in mannigfache Verbindung gebracht werden. 5) Die Beachtung der formalen Stufen bei der Behandlung der einzelnen Lehrstoffe ist psychologisch begründet. Der Lehrer hat sich aber vor dem schablonenhaften Gebrauche derselben, vor allem didaktischen Mechanismus zu hüten, er muß vielmehr je nach der Eigenart eines jeden Unterrichtsstoffes völlig freie Anwendung von den einzelnen formalen Stufen machen."

Diesen wohldurchdachten Aussprüchen stimme ich aus voller Seele zu, und es sei mir gestattet, hier in aller Bescheidenheit bemerken zu dürfen, daß ich schon vor 10 Jahren in der ersten Auflage dieser Schrift (S. 188 ff. im 4. Teile, „Beurteilung der wissenschaftlichen Pädagogik") mich ganz in demselben Sinne, und zwar damals als der Erste, über Zillers Lehren ausgesprochen und meine Ansichten auch begründet, freilich auch die Freude gehabt habe, von einigen fanatischen Zillerianern gehörig ausgescholten zu werden. Qui vivra verra! Ja, die Zeit hat schon jetzt gelehrt, daß nicht der Übereifer einiger Zillerjünger, sondern das ruhige, besonnene Urteil der deutschen Lehrerschaft recht behält.

Selbst hervorragende Herbartianer, wie z. B. Oberschulrat v. Sallwürk in Karlsruhe, der (nun verstorbene) Schulrat, Professor Dr. Stoy in Jena u. a., stimmen im großen und ganzen mit dieser Anschauung überein; auch muß die erfreuliche Wahrnehmung konstatiert werden, daß die Jünger Zillers, welche an allen Lehren ihres Meisters gleich einem untrüglichen Evangelium festhalten, doch in der Verbreitung und Verfechtung derselben seit einiger Zeit einen ruhigern, gemäßigtern und würdevollern Ton angeschlagen haben. Viele Schüler Zillers aber, die dessen bedenkliche Übertreibungen mancher pädagogischer Prinzipien im Stillen aufgegeben, begehen nur den Fehler, daß sie den Irrtum ihrer früher eifrigst verfochtenen Ansichten nicht offen eingestehen.

Nur eine Hauptstütze des Zillerianismus, der Schuldirektor Ernst Barth in Leipzig, welcher von 1880 bis 1887 die pädagogische Zeitschrift „Erziehungsschule" ganz im Sinn und Geiste Zillers herausgab, hat am 8. September 1885 im Leipziger Lokalverein für wissenschaftliche Pädagogik erklärt, daß die Zillerschen Reformideen, betreffend die kulturhistorischen Stufen und die Konzentration des Unterrichts, „unter den jetzt obwaltenden ungünstigen schulischen und socialen Verhältnissen nicht durchführbar" seien.

Mit dieser Erklärung hat Herr Barth der Zillerschen Pädagogik einen tödlichen Streich versetzt. Freilich findet derselbe die Schuld nicht in den unpädagogischen, übertriebenen und unpraktischen Forderungen des Meisters (was doch mit der Wahrheit übereinstimmen würde), sondern schiebt sie fälschlicher Weise auf die Un-

brauchbarkeit der Gesellen, die Mängel der Werkstätten und unsere verkehrten gesellschaftlichen Zustände. Wir können diese Gründe nicht als stichhaltig anerkennen und meinen, daß ein Lehrplan namentlich mit den socialen Verhältnissen nichts zu thun habe; ist derselbe zweckentsprechend und ausführbar, so muß er sich auch unter unsern gegenwärtigen socialen Verhältnissen in die Wirklichkeit einführen lassen.

In der letzten Nummer seiner „Erziehungsschule“ (vom 1. Dec. 1887) giebt E. Barth in einem Schlußworte nach folgende Erklärung ab: „Als Anfang Oktober 1880 die erste Nummer d. Bl. erschien, sprach ich in einem Vorworte den Satz aus: „„An der Wurzel müssen wir angreifen, wenn wir wollen für eine bessere Zukunft arbeiten. In der Familie, als der ersten Erziehungsstätte der Menschheit, liegen die Keime für Fortgang oder Rückgang eines Volks; in der Gestaltung des Schulwesens, des höheren und niederen, ruhen die weiteren Bedingungen für die Neugestaltung der Gesellschaft.““ Ich muß heute bekennen, daß dies eine voreilige Voraussetzung gewesen ist. Ich bin seit mehreren Jahren zu der Erkenntnis gekommen, daß man noch einen erheblichen Schritt weiter zurückgehen muß, wenn die so überaus notwendige Umgestaltung der Gesellschaft mit Aussicht auf Erfolg ins Auge gefaßt werden soll....; bei den jetzigen sozialen Zuständen kann weder die Familie, noch die Schule ihre Aufgabe erfüllen.....; die Familie muß in einem religiös-sittlichen Gemeinwesen stehen u. s. w., u. s. w.

Wir können diesen Gründen Barths, die Erziehungsschule und ihr Zillersches Lehrplansystem aufzugeben, durchaus nicht zustimmen. Was hat der Zillersche Lehrplan mit der Umgestaltung der Gemeinden und der Gesellschaft zu schaffen?

Verschiedene Gedanken Herbart-Zillers, so namentlich die vortrefflichen Lehren über den erziehenden Unterricht, das vielseitige Interesse und die Aufmerksamkeit, die Apperzeption, die formalen Stufen*) (wenn auch mit einigen Einschrän-

*) So hat z. B. Rich. Staude, in seinen „Präparationen zu den biblischen Geschichten des A. u. N. Test.“ 3 Bde. Dresden, Bleyl & Kämmerer — die biblischen Erzählungen mit Erfolg nach den formalen Stufen dargestellt und damit vielseitige Zustimmung gefunden.

kungen) und die dadurch herbeigeführte gründliche Durcharbeitung des Lehrstoffs, die Anwendung der Gesprächslehrform statt der Kunstkatechese u. a., sind inzwischen in aller Stille bereits in die deutsche Pädagogik und hie und da auch in die deutschen Schulzimmer eingedrungen, gehen daselbst als geistige Samenkörner auf, sprossen, blühen und tragen Früchte; auch die neuere, von Herbart begründete Psychologie, die von der wissenschaftlichen Pädagogik als Fundamentalwissenschaft empfohlen wird, ist in unsern Tagen bereits allgemein verbreitet, wird in Lehrerbildungsanstalten und den Studienzimmern der Lehrer jetzt weit mehr gepflegt und im Unterrichte und in der Erziehung mehr befolgt, als früher.

Darin liegt der Segen der wissenschaftlichen Pädagogik und damit hat sie ihre Mission erfüllt — die Apostel Zillers mögen sich daran genügen lassen und nicht von der besonnenen deutschen Lehrerwelt verlangen, daß sie Ideen acceptiere und praktisch durchführe, gegen welche das ruhige Denken und die deutsche Schulpraxis sich sträuben.

Die Gründe für die Ablehnung der fraglichen Theorien haben wir oben S. 179—190 zum Teil schon dargelegt; wir müssen aber noch folgende anführen.

1. Das ganze Verfahren Zillers, die Konzentration des Unterrichts durchzuführen, ist unpsychologisch. Es verstößt entschieden gegen anerkannt richtige psychologische Gesetze, z. B. gegen das: Zusammengehörige Vorstellungen (wie sie eine Schulwissenschaft doch enthält) sollen zu Gruppen und Reihen verbunden und nicht (nach den zufällig in dem Gesinnungsstoffe, der Geschichte, auftauchenden Veranlassungen) zerrissen werden; ferner gegen das Hauptgebot: Erwecke und pflege das Interesse! — da die lange Beschäftigung mit dem Gesinnungsstoffe ebenso wie das Zerspalten desselben in ganz kleine methodische Einheiten das Interesse tötet, oder meist gar nicht zum Leben kommen läßt. — Weiter ist es psychologisch falsch, alle Lehrfächer (die Schulwissenschaften) dem einen — der Kulturgeschichte und der in ihnen liegenden Sittenlehre — unterzuordnen, ja gewissermaßen zu opfern, da aus wissenschaftlichen und psychologischen Gründen jeder Lehrgegenstand eine gewisse selbständige Stellung zu beanspruchen hat. —

Endlich ist es psychologisch richtiger, die räumlichen Vorstellungen der Umgebung beim Kinde zugrunde zu legen und daran die zeitlichen (Geschichten, Erzählungen) anzuschließen, als umgekehrt zu verfahren.

2. Der ganze peinlich durchgeführte Konzentrationsapparat wirkt durchaus nicht sittlich veredelnd auf die Jugend; sie wird eher in sittlicher Hinsicht konfus, weil sie jedes Jahr auf einer andern Kulturstufe eine andere Sittenlehre gelehrt bekommt. In dieser Beziehung erscheint mir das Einleben der Kinder in eine gewisse, längst überwundene und weit hinter uns im wesenlosen Scheine liegende Bildungsstufe der Menschheit sehr bedenklich. Ferner die Idee, daß die Entwicklungsgeschichte des Kindes nur eine abgekürzte Kulturgeschichte sei — schießt weit über das Ziel hinaus. Zwischen beiden Entwickelungen, der des Kindes und der Menschheit, besteht keine Kongruenz, sondern nur ein blasser Schein von Ähnlichkeit. Denn ein unter unsern Kulturverhältnissen der Gegenwart lebendes und aufwachsendes Kind unterliegt ganz andern Existenzbedingungen und ist von ganz andern Verhältnissen umgeben, als Erwachsene, Männer und Frauen, vor Jahrhunderten und Jahrtausenden. Sicherlich ist es doch pädagogisch weit richtiger, die Kinder sogleich in unsere christlichen Anschauungen, unsere Sitten und unser sittliches Leben einzuführen und sie allmählich daran zu gewöhnen, als etwa erst an die rohe Moral der Nomaden, welche z. B. noch kein festes Eigentum besaßen und darum einen ganz andern Eigentumsbegriff hatten, welche in Vielweiberei lebten und denen der eheliche Umgang mit einer Magd unter gewissen Umständen sittlich erlaubt, ja eigentlich selbstverständlich war, christliches Wohlwollen nicht kannten u. s. w. u. s. w.

3. Weiter halten wir es geradezu für eine Utopie, Jahrtausende menschlicher Kultur auf acht Schuljahre des Knabenalters zusammendrängen und von unreifen Knaben in dieser kurzen Zeit wiederholen und durchleben lassen zu wollen.

Wenn ein Autor trotz aller dieser Bedenken doch an dieser Idee der Kulturstufen so zäh festhält, wie Ziller, und auf den Rat besonnener, ruhig denkender Männer nicht hört, so kann man ihn nicht bedauern, wenn er mit seiner Pädagogik schließlich auf einer Sandbank festsitzt.

Auch die Behauptung Zillers, daß durch den Anschluß der Realien an kulturgeschichtliche Stoffe die in letzteren liegenden sittlichen Ideen verstärkt würden, ist ein Irrtum, der sich auch nicht durch Herbarts Psychologie rechtfertigen läßt.

Die Einheit des kindlichen Geistes kann auf andere, bessere Weise, als die Zillersche Konzentratoin, hergestellt werden, nämlich durch die Ideen selbst, welche den Stoff eines Wissensgebietes oder mehrerer verschiedener Gebiete umfassen und zusammenhalten.

4. Die ganzen Zillerschen Konzentrationsvorschläge sind undurchführbar, wie Fr. Bartels in seiner bereits erwähnten Schrift „Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze“ nachgewiesen und von vielen andern anerkannten Pädagogen und Schulmännern, z. B. Dr. Dittes (im Pädagogium), Dr. Wesendonk („Die Schule Herbart-Ziller vor dem Forum der Kritik“, Wien, Pichler, 1885), Ed. Wießner („Herbarts Pädagogik“, Gotha, Behrend, 1886), Frick (Referate der 4. Direktorenkonferenz ꝛc. „In wie weit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didakt. Grundsätze an höheren Schulen zu verwerten?“ Berlin, Weidmann, 1883), von Dr. Karl Wehrmann („Die wissenschaftliche Pädagogik und die höheren Schulen“ in „Alys Blättern für höheres Schulwesen,“ 1885, Nr. 8—10 und „Über eine Umwälzung des naturwissenschaftlichen Unterrichts durch O. W. Beyers Schrift: „Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule“ — in demselben Blatte, Jahrgang 1886, Nr. 1, 2, 3), vom Oberschulrat von Sallwürk, vom Prof. O. Willmann, ja von der großen Mehrzahl der deutschen Lehrer bezeugt, bedingungsweise selbst von Dr. Ernst Barth in Leipzig zugestanden worden ist.

Hiernach ist es nicht zum Verwundern, daß es bis jetzt in Deutschland noch keine öffentlichen Schulanstalten gibt, welche den Zillerschen Lehrplan durchzuführen vermocht hätten.

Zur Bestätigung vorstehender Auseinandersetzungen heben wir zum Schluß noch einige Aussprüche der Herbartianer v. Sallwürk und Stoy hervor.

In seiner geistvollen und scharfsinnigen Schrift vom Jahre 1887 „Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte, zur

pädagogischen Kritik" stellt von Sallwürk eine gründliche Untersuchung über die Richtigkeit der Zillerschen Kulturstufentheorie an und kommt zu dem Resultate, daß dieselbe hinfällig sei, mithin auch die Zillerschen Kulturstufen für die Frage der Konzentration nicht mehr in Betracht kommen könnten (S. 63); Ziller selbst habe für den, seinem Gesinnungsunterrichte zugrundeliegenden Hauptgedanken (daß zwischen der Einzelentwicklung und der allgemein menschlichen eine solche Kongruenz stattfinde, daß der Erzieher in der Erziehung des einzelnen Menschen die Entwicklungsstufen des Menschengeschlechts wieder zur Darstellung bringen müsse) einen Beweis nirgends versucht, ja in seinen letzten Jahren an der Richtigkeit dieses Gedankens mit ganzer Zuversicht selbst nicht mehr geglaubt" (S. 63).

v. Sallwürk sagt wörtlich (S. 81): „Bei der Einzwängung aller dieser Kulturstufensysteme in die acht Volksschuljahre wird es ohne eine gewisse Künstelei, ohne gewisse Illusionen nicht abgehen können. Ziller insbesondere hat an solche uns auch auf anderen Gebieten gewöhnt, und wir müssen sie ihm verzeihen um des freudigen und rührigen Optimismus willen, der den rechten Erzieher kennzeichnet und dem die kühlere Kritik nur ungern in den Weg tritt."

Ferner S. 49: „Zillers großes Verdienst um die Ausbildung der Herbartschen Pädagogik, aber auch seine gefährliche Neigung zu voreiligem Dogmatisieren zeigt sich nirgends deutlicher, als in seiner Theorie von den Kulturstufen als centralem Gesinnungsunterricht."

S. 60: „Die Entwicklungsstufen der menschlichen Erkenntnis und der Wissenschaft schließt sein Plan vollständig aus ...... die ethisch-sociale und die religiöse Entwicklung bestimmen allein den Lehrgang Zillers."

S. 97: „Übrigens hätte schon die Art, wie Z. seine ethischen Stufen gefunden hat, das Bedenken hervorrufen müssen, daß in ihnen kein auf kulturgeschichtlicher Forschung und wissenschaftlicher Erwägung ruhendes System geboten sei."

S. 98: „Ein geschichtlich angeordneter Gesinnungsunterricht scheint auch uns ein Bedürfnis für jede Art von Schulen zu sein; aber er muß befreit werden von der Künstelei, von der dogma-

tischen Illusion der Zillerschen Schule. Es muß erkannt werden, daß die Forderung, die Stufen der kulturgeschichtlichen Entwickelung müßten von einem Kinde, das mit seinem ganzen Wesen in der Gegenwart wurzelt, durchlebt werden, auf einer höchst oberflächlichen Anschauung von kulturgeschichtlichen Dingen beruht, daß sie aber auch psychologisch nicht zu rechtfertigen und in der Schule Herbarts, welche auf die Analyse der dem Zögling gegenwärtigen Verhältnisse mit Recht so großen Wert legt, geradezu unmöglich ist."

Zum Schluß S. 102 und 103: „Die Schule Zillers, welche an allen möglichen gesellschaftlichen Systemen mit großem Eifer arbeitet, hat auf dem Gebiete der Erziehungswissenschaft den Frieden nicht gefördert. In ihrem Lehrplan hat sie die Millionen deutscher Kinder vergessen, die in einem anderen religiösen Bekenntnisse (dem katholischen &c.) erzogen werden, als dem ihrigen.... sie muß diese Millionen für unerziehbar halten. Auf diesem Standpunkte ist Ziller mit der achten Kulturstufe angelangt.

Freilich sollte der Erzieher an der eigenen Erziehung nicht aufhören zu arbeiten und, wer an der Kultur seines Volkes arbeiten will, nicht vergessen, daß er selbst noch auf dem Wege steht, auf dem sie fortschreitet. Nun aber glauben wir, aus der Geschichte weggerückt, sie von oben zu überschauen. Wir formen Beweisstücke aus ihr für eine windige Theorie, wir schneiden und richten sie zu ad usum Delphini; sie aber wird einst ihr Urteil auch über uns sprechen und das unsrige kurzsichtig und engherzig nennen."

Auch Stoy hat sich im ähnlichen Sinne ausgesprochen. „Ich habe," so sagt er wörtlich, „an den Zillerschen Neuerungen keinen, auch nicht den geringsten Anteil. Ich halte dieselben für verderblich, bald für Übertreibungen, bald für Zerstörungen der großartigen Pflanzungen Herbarts. Mir ist das Ganze durchaus antipatisch. Mein Gesamturteil ist: „„Alles Neue in diesem Zillertume (dem Lehrplansysteme mit der Kulturstufen- und Konzentrationstheorie) ist nicht gut, und alles Gute in demselben ist nicht neu."" *)

*) Vergl. Dr. Fröhlich, Volkmar Stoys Leben, Lehre und Wirken. Dresden, Bleyl & Kämmerer 1885. S 22.

2. Die Psychologie, eine zuverlässige Führerin des Lehrers und Erziehers.

Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß verschiedene Lehren Herbarts wirklich eine Fortbildung der pädagogischen Wissenschaft enthalten; am deutlichsten sehen wir dies an der Grundlehre, welche behauptet, daß die Seelenlehre der Hauptleitstern sei, welcher den Erzieher und Lehrer auf sicherem Wege zu seinem Ziele führe.

Wir haben diese Lehren zwar schon oben im 3. Abschn. d. II. Teils dieser Schrift zu begründen gesucht; es dürfte bei der Wichtigkeit dieses Themas jedoch nötig sein, diesen Gedanken hier noch weiter zu erörtern, namentlich die neuerdings gegen denselben erhobenen Bedenken und Einwände zu widerlegen und sodann noch an einzelnen Beispielen zu zeigen, in welcher Weise der Pädagog seine psychologische Weisheit in Schule und Haus segensreich verwenden kann.

So wenig ich geneigt bin, den Übertreibungen Herbartscher Pädagogen das Wort zu reden — wie ja figura oben gezeigt hat — so sehr bin ich doch durch Nachdenken und Erfahrung davon überzeugt, daß Unterricht und Erziehung nur dann auf sicherer Basis ruhen, wenn sie sich auf psychologische Gesetze stützen, und daß der Schulmann und Erzieher, welcher dies thut, entschieden einen höheren Standpunkt einnimmt, als jener, welcher nur instinktiv verfährt, oder nur durch der dunkeln Gefühle Gewalt getrieben wird; ja, ich erachte es eines gebildeten Mannes für unwürdig, bei Erreichung irgend welcher Zwecke instinktiv, gefühlsmäßig und nicht bewußt nach klar erkannten Gesetzen zu verfahren.

I. Beseitigung der Einwände.

Gegen die in Rede stehende Grundlehre, welche von Herbart, Ziller und Stoy gleichmäßig verkündigt und praktisch durchgeführt wird, werden nun in manchen Lehrerkreisen verschiedene Einwände, welche indes meines Erachtens auf Vorurteilen beruhen, erhoben. So wird unter anderem behauptet, „die ganze Herbart-Zillersche Psychologie zeige einen trügerischen Glanz, sie biete nur Worte; sie sei impotent zur Lösung organisatorischer Fragen, weil sie zu ein-

seitig den Blick auf das Individuum lenke und dieser so die großen sittlichen Lebensgemeinschaften, für welche die Jugend erzogen werden solle und müsse, aus den Augen verliere 2c. 2c. Es sei eine Lug- und Trugpsychologie; denn von dem menschlichen Seelenleben wüßten wir nicht etwas wirklich Positives." — Diese nicht uninteressanten Aussprüche sind, wie ich anfangs auch glaubte, nicht scherzhaft zu nehmen, sondern enthalten ernsthaft gemeinte Bedenken. Sie sind indes entschieden falsch. Vorerst ist zu bemerken, daß es eine „Zillersche" Psychologie gar nicht giebt, sondern nur von einer Herbartschen die Rede sein kann; Ziller hat wohl beabsichtigt, eine Psychologie zu verfassen, ist aber nicht dazu gekommen; er hat sich stets und streng auf Herbarts Psychologie gestützt. Ferner bietet dieselbe, wie jeder Kenner weiß, nicht bloße Worte, sondern neue, inhaltsreiche, leider mitunter nur etwas schwer zu verstehende Lehren. Weiter ist zu bemerken, daß wir Erzieher es in erster Linie mit der allseitigen Bildung von Einzelwesen zu thun haben; lösen wir diese Aufgabe, erziehen wir intelligente und moralische Menschen, dann eignen sich dieselben sicher auch zu Mitgliedern „der großen sittlichen Lebensgemeinschaften." Erziehung und Unterricht können sich aber nur auf die Wissenschaft gründen, welche die Erscheinungen, Gesetze und Ursachen des Seelenlebens kennen lehrt, weil sonst den pädagogischen und didaktischen Funktionen die sichere wissenschaftliche Basis fehlt und sie sonst nur auf unsicheren, halbwahren Ansichten ruhen würden. Vom menschlichen Seelenleben wissen wir aber durch die empirische Psychologie bereits genug, mindestens soviel, wie wir als Lehrer brauchen. Wir, die wir den Vorstellungs- und Gedankenkreis des Zöglings gestalten und sein Gemüt und seinen Willen zu einem edlen Charakter heranbilden sollen, wir wissen jetzt durch die Psychologie, wie sich aus den Empfindungen (sinnlichen Eindrücken) und Anschauungen die Vorstellungen in der Seele bilden, nach welchen Gesetzen sie sich verbinden, trennen und reproducieren, wie sich aus den Vorstellungen deutliche Begriffe, Urteile und Schlüsse entwickeln, wie Gefühle und Willensakte entstehen und letztere allmählich zu Maximen und Grundsätzen sich ausbilden 2c. 2c. Ich frage: Ist das für die pädagogische Praxis nicht hinreichend? Wir brauchen nur die bereits vorhandenen psychologischen Lehren und Gesetze zu befolgen, dann stehen Unterricht und Zucht auf sicheren Füßen.

Wer sich nun unterfangen wollte, Gedankenkreis, Gemüt und Willen im Kinde zu bilden, ohne ihre Natur und die Gesetze ihres Wachstums zu kennen, der gliche jenem Handwerker, welcher einen Telegraphen einrichten wollte, ohne von den Kräften und Gesetzen des Galvanismus und Magnetismus etwas zu wissen; er gliche jenem Pfuscher, welcher die menschlichen Organe heilen wollte, ohne sie und ihre Natur zu kennen. Jeder Künstler muß genaue Kenntnis haben von dem Objekte, das er bearbeiten will, der Musikus vom Reiche der Töne, der Bildhauer vom Marmor, der Poet vom Reiche der Gedanken und seinem geflügelten Werkzeuge, dem Worte, und der Erzieher vor allem von der menschlichen Seele. Schon das einfachste Lernen ist ein psychologischer Prozeß, den man verstehen muß. —

Vorstehend nur angedeutete Belehrungen erhalten wir indes nicht durch die alte, sondern nur durch die neuere Psychologie, welche die Seele nicht mehr, wie früher, als eine Summe von Vermögen und Kräften, sondern als eine Einheit vieler Thätigkeiten ansieht und die Geflechte von Vorstellungen, Gefühlen und Begehrungen, sowie die Prozesse unter diesen Seelengebilden betrachtet, das Gesetzmäßige darlegt, sowie ihre Ursachen zu ergründen sucht.

Diese Psychologie ist allerdings von Herbart begründet, von andern aber im Laufe der Zeit, so von Drobisch, Waitz, Volkmann, Drbal, Lindner, Strümpell u. a. weitergebildet, neuerdings namentlich von Wundt, Lotze, Ostermann, Fechner, Helmholtz u. a. berichtigt und verbessert worden, namentlich auf dem Wege der Erfahrung und Beobachtung; die metaphysische Begründung der Herbartschen Psychologie, die ohnedies von vielen Seiten angefochten wird, ist dabei mehr und mehr in den Hintergrund getreten. Diese fortgebildete und verbesserte Herbartsche Psychologie ist die Seelenlehre der Zukunft, sie ist vor allem zu beachten.*)

Wer nun verlangt, daß der Lehrer die Entdeckungen der Psychologie ignorieren solle, der schreitet um mehr als 100 Jahre wie-

*) Diese verbesserte Herbartsche Psychologie habe ich darzustellen versucht in der Schrift: Lindners Lehrbuch der empirischen Psychologie als induktiver Wissenschaft, neubearbeitet von Dr. Fröhlich. 10. Auflage. Wien, Carl Gerolds Sohn, 1891.

der zurück; denn das Basieren der Pädagogik auf Psychologie rührt etwa keineswegs von Herbart her, sondern ist schon im 18. Jahrhundert erfolgt, ja ist fast so alt, als die pädagogische Wissenschaft selbst. Die Bildung des Kindes dessen Natur gemäß zu bewirken, also naturgemäß, d. h. pädagogisch so zu verfahren, wie es die kindliche Seele verlangt, wie sie am besten dabei sich entwickelt, also auf psychologisch richtigem Pfade zu wandeln, hat schon Pestalozzi 1780 (in den „Abendstunden eines Einsiedlers"), 1781 (in „Lienhard und Gertrud") und in anderen Schriften, ja schon Rousseau 1762 in seinem „Emil" verlangt.

Pestalozzi (1746—1828), der Genius der christlich-humanen Pädagogik, der als Lebensaufgabe sich gestellt hatte, dem Gange der menschlichen Natur nachzuforschen und ihre Wege bei der Erziehung zu befolgen, sagt schon in den „Abendstunden einen Einsiedlers": „Nur die Erkenntnis des Innern meiner Natur führt mich den sichern Weg zur Vervollkommnung derselben, während die bloße Kunst ohne jene Erkenntnis und der Zufall in die Irre führen."

In „Lienhard und Gertrud":

„Alle Kunst des Menschengeschlechts in der Erziehung muß sich in allen drei Urfächern unserer Bildung (dem sittlichen, geistigen, physischen) an das reine, von keiner menschlichen Kunst abzuändernde Naturstreben zur Entfaltung unserer Kräfte anschließen, von ihm ausgehen und in jedem seiner Fortschritte an ihm festhalten. Die Einmischung unserer Kunst in die Erziehung kann und muß also in ihrem Wesen in nichts anderem bestehen, als in der erleuchteten Sorgfalt unseres Geschlechts für die Entfaltung und Bildung des ganzen Umfangs der Kräfte unserer Natur, wie sie in unseren Kindern liegen, mit dem Gange der Natur in ihrer Entfaltungsweise unserer Kräfte in Übereinstimmung zu kommen und uns darin mit ihr in Übereinstimmung zu erhalten.

Die Möglichkeit dieser Übereinstimmung aber ergiebt sich nur durch die Unterordnung unserer geistigen und physischen Anlagen und Kräfte unter die höheren sittlichen und durch die Sittlichkeit göttlichen Ansprüche unserer Natur. Nach dieser Ansicht liegt also eine dreifache Strebkraft zur Entfaltung unserer Kräfte in unserer Natur, nämlich die Strebkraft zur Entfaltung der Anlagen unseres Herzens, zweitens die Strebkraft zur Entfaltung der Anlagen unseres

Geistes, drittens die Strebkraft und Entfaltung der Anlagen und Kräfte unseres Leibes und seiner Glieder."

Ja Pestalozzi braucht schon die Ausdrücke „psychologisch und unpsychologisch verfahren". Er sagt 1801 in der Schrift: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt": „Die Kinder bedürfen in ihrem frühesten Alter eine psychologische Führung zu einer vernünftigen Anschauung aller Dinge." „Es braucht nur, daß wir mit psychologischer Kunst Sprache an dieses Bewußtsein anketten." . . . . „Beides, ihre (der Kinder) Kraft und ihre Erfahrung, ist in diesem Alter (3 Jahre) schon groß; aber unsere unpsychologischen Schulen sind wesentlich nichts anderes, als künstliche Erstickungsmaschinen von allen Folgen der Kraft und Erfahrung, die die Natur selber bei ihnen zum Leben bringt." Pestalozzi stellt ferner „psychologische Reihenfolgen" in Sach- und Sprachkenntnissen auf, an deren Faden die Begriffe der Kinder entwickelt werden sollen; sein Abc der Fertigkeiten soll von frühen, aber „psychologisch-gereihten" Übungen ausgehen. An a. Ort. sagt er: „In einem jeden Fache soll der Unterricht bei den einfachsten Elementen beginnen und von da aus stufenweise der Entwickelung des Kindes gemäß fortgeführt, d. h. in psychologische Reihenfolgen gebracht werden." — Pestalozzi versteht unter „psychologischer Reihenfolge" jedes Unterrichtsfaches offenbar diejenige Ordnung des Lehrstoffs, der Lehren und Kenntnisse eines Faches, in welcher kein Glied fehlt, jedes Frühere für das Spätere berechnet wird und letzteres sich auf ersteres gründet, also kein Begriff früher auftritt, ehe er verstanden oder erklärt werden kann, und zur Erklärung eines Begriffs nicht unverstandene Begriffe, welche erst später ihre Erklärung finden, verwendet werden. Diese ganze Anordnung des Nacheinander soll sich nach der zunehmenden Auffassungsfähigkeit des Kindes richten. „Der nach den Entwickelungsgesetzen der menschlichen Natur organisierte Unterricht ist zugleich Erziehung."

Wie Pestalozzi in der Schrift: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" sagt, „suchte er die Gesetze, denen die menschliche Geistsentwickelung vermöge ihrer Natur selber unterworfen werden muß, aufzufinden."

In seinem 1826 erschienenen „Schwanengesang" sagt er noch: „Die Idee der Elementarbildung ist nichts anderes, als die Idee der Naturgemäßheit in der Entfaltung und Ausbildung der Anlagen

und Kräfte des Menschengeschlechts." Das wahre Wesen der Menschennatur findet P. aber in dem Höheren und Edleren, das den Menschen vom Tiere unterscheidet: in den Anlagen des menschlichen Herzens, des menschlichen Geistes und der menschlichen Kunstkraft. Diese sind auszubilden, und das Niedere: Fleisch und Blut mit seinem tierischen Sinne, die menschlichen Begierden sind demnach dem Geist unterzuordnen. „Es folgt ferner daraus," fährt P. fort, „der ganze Umfang der Kunstmittel in der naturgemäßen Entfaltung der Kräfte und Anlagen unseres Geschlechts setzt, wo nicht eine deutliche Erkenntnis, doch gewiß ein belebtes, inneres Gefühl von der Ordnung, die die Natur in der Entfaltung und Ausbildung unserer Kräfte selbst geht, voraus. Dieser Gang ruht auf ewigen, unabänderlichen Gesetzen, die im Wesen jeder einzelnen menschlichen Kraft selbst liegen und in jeder derselben mit einem unauslöschlichen Trieb zu ihrer Entfaltung verbunden sind."

Aus den vorgeführten Aussprüchen Pestalozzis haben wir uns wohl genugsam überzeugt, daß nicht Herbart, sondern eigentlich Pestalozzi der Vater eines psychologischen Unterrichts und einer psychologischen Pädagogik überhaupt, eigentlich auch der des „erziehenden Unterrichts" insbesondere ist. Freilich war P. noch in manchen Irrtümern befangen; er konnte sich damals die menschliche Seele nicht anders, als eine Summe verschiedener einzelner Kräfte vorstellen; er hat ferner wohl sein lebenlang nach den menschlichen Entwickelungsgesetzen geforscht, sie aber nur teilweise gefunden, und nur teilweise richtig und klar ausgesprochen. Die psychologischen Gesetze, nach denen unsere Seele vorstellt, denkt, fühlt und will, und nach denen sie im ganzen sich entwickelt, sind uns nun durch Herbart und seine Nachfolger weit genauer bekannt geworden.

Die Keime zu einer echt psychologischen Behandlung der Jugend sind aber weit älter, als Pestalozzi; sie finden sich schon in nuce in den Werken jenes genialen Mannes, dessen Sarkophag die Worte trägt:

„Ici repose l'homme de la nature et de la vérité."

(„Hier ruht der Mann der Natur und der Wahrheit"), nämlich Jean Jaques Rousseau, welcher von 1712 bis 1778 lebte, namentlich in seinem 1762 erschienenen Emile ou de

l'education, aus welchem Pestalozzi offenbar den Kern seiner Lehre geschöpft hat. Als P. dieses Naturevangelium der Erziehung, wie es Goethe nennt, kaum 20 Jahre alt las, war er, wie er selbst sagt, von „diesem unpraktischen Traumbuche" mächtig bewegt und R.s Gedanken griffen in seiner Seele Platz. Die Quintessenz dieses Buches und von Rousseaus Lehre überhaupt, bilden die Worte: „O nature, o ma mère!" Ihm war die Natur heilig; darum verlangte er, daß man in der Jugendbildung die Kindesnatur erforschen und der Stimme oder dem Winke der Natur Folge leisten solle. Er wollte den Zögling für den Naturzustand, zu einem glücklichen Naturmenschen auf dem Wege der Naturgemäßheit erziehen. Unter Natur versteht R. hier nicht, wie seiner Zeit der Pädagog Amos Comenius, die äußere Natur, die Erde mit den vielen Geschöpfen und deren Kräften und Gesetzen u. s. w., sondern die innere Natur, die Seele, die Fähigkeiten und Anlagen des werdenden Menschen; diese Natur offenbart sich nach R. wesentlich in Zu- und Abneigungen. Man soll die Natur gewähren lassen, sie unterstützen; um die Forderungen der Natur kennen zu lernen, achte man darum genau auf Sprache und Zeichen der Kinder. Aus der Vorschrift Rousseaus, nicht die Launen, die unvernünftigen Begierden der Kinder, ihren „Wahn" zu befriedigen, sondern nur ihre vernünftigen Begehrungen, ersieht man, daß R. mit dem Worte „Natur" nur die höheren geistigen und moralischen Fähigkeiten bezeichnet, ebenso, wie wir bereits sahen, wie auch Pestalozzi dasselbe unter Natur versteht. R. sagt in seinem „Emil" wörtlich:

„Alles ist gut, wie es aus des Schöpfers Händen hervorgegangen ist; alles verdirbt unter den Händen der Menschen." „Auch das Kind ist von Natur gut." „Man kennt indes die Kindesnatur durchaus nicht. Fangt also damit an, eure Zöglinge besser zu studieren, wahrlich, ihr kennt sie noch nicht!" „Jeder Mensch wird von dreierlei Meistern gebildet: 1) durch die Natur, 2) durch die Menschen und 3) durch die Dinge. Die Erziehung durch die Natur haben wir nicht in unserer Gewalt; doch müssen sich die beiden anderen Erzieher nach jenem ersten richten." „Die Natur in uns besteht in den in uns ohne Einwirkung anderer entstehenden Zu- oder Abneigungen." „Mein Erziehungsziel ist das der Natur selbst. Ich will einen natürlichen Menschen erziehen." — Der Kern des

ganzen, 50 Druckbogen starken Werkes (des Emil) ist der Gedanke: „Das Kind soll zu einem glücklichen Naturmenschen auf dem Wege der Naturgemäßheit erzogen werden.“

Keineswegs stimme ich R. bei, wenn er in dem Wahne befangen ist, daß die menschliche Natur auch das Ziel der Erziehung durch ihre Stimme verkünde, oder begeistere mich etwa für des Einsiedlers von Montmorency Träume vom Naturzustande — mit nichten! Mir kam es hier nur darauf an, durch die Geschichte der Pädagogik zu beweisen, daß ein Mann, welcher für Unterricht und Erziehung die Psychologie als Führerin verwirft, noch über 100 Jahre in seiner Pädagogik zurück ist, ja noch in den mittelalterlichen pädagogischen Anschauungen des 15. und 16. Jahrhunderts lebt. Quod erat demonstrandum — diesen Beweis habe ich erbracht.

II. Beispiele, um die Anwendung der Psychologie in Schule und Haus zu verdeutlichen.

Es übrigt mir nun noch, an Beispielen zu zeigen, wie in den verschiedenen Funktionen des Lehrers und Erziehers die psychologischen Lehren und Gesetze ihre Anwendung finden und der Genius der Psychologie es ist, dessen Flügelschläge im Hause und in der Schulstube eines denkenden Erziehers immer sich regen. Freilich ist es nicht immer ein Lehrbuch der Psychologie mit abstrakten Lehrsätzen, welches befolgt wird, sondern es sind mitunter wichtige Erfahrungen aus dem Seelenleben der Kinder, welche der die Natur belauschende Vater in glücklicher Stunde, wo sein Geist dem der Natur näher als sonst war, selbst machte; es sind Eingebungen, als die Seele des Meisters in die des Zöglings sich innig versenkte; es sind Ratschläge, die ihm die heilige Natur selbst offenbarte, göttliche Winke, wie sie sicher die denkende treue zärtliche Mutter in der Kinderstube auch schon empfing.

Suchen wir also durch Beobachtung und Erfahrung uns in die wunderbare Werkstatt der kindlichen Gedanken und Entschlüsse zu versenken, uns in die Anschauungen und Vorstellungen des Kindes zu versetzen, seinen Gedankenkreis, seine Auffassungsweise und seine sprachliche Ausdrucksweise zu erfassen und die neueren Forschungen in der Psychologie zu studieren, wenn wir echte Jugendbildner werden wollen.

Wo und wie finden nun die Lehren der Psychologie in Haus und Schule Anwendung? — Die Pädagogik zerfällt bekanntlich in Regierung, Unterricht und Zucht; gehen wir jedes dieser drei Gebiete jetzt durch, um die Spuren der Psychologie zu entdecken.

A. Regierung (Disziplin),

welche durch ein System von Maßregeln schon vor und noch während der Erziehung die rohen Begehrungen und den wilden Ungestüm des Zöglings in Schranken halten und einer feinen Ordnung unterwerfen will, damit Unterricht und Zucht erfolgreich vor sich gehen können, und so den Zöglingen zu äußern (mittelbaren) Tugenden, wie Ordnung, Regelmäßigkeit, Fleiß, Reinlichkeit, Mäßigkeit, Schamhaftigkeit, Sauberkeit, Genauigkeit, willkürlicher Aufmerksamkeit und Stillsitzen bei den Belehrungen Erwachsener u. s. w. gewöhnen will und gute Sitten begründet. Alle diese niederen Tugenden müssen so lange geübt werden, bis sie zur Gewohnheit, zu einer an uns haftenden Eigenschaft werden und endlich unbewußt und unwillkürlich sich vollziehen.

Manche beim Zögling während des Unterrichts auftretenden störenden Begehrungen, wie z. B. 1) Verlangen nach Speise, 2) nach frischer Luft, 3) nach freier Bewegung, 4) nach Spiel, 5) nach passender, seinem Geiste angemessener Beschäftigung u. a., beruhen auf körperlichen Bedürfnissen, wie 1 und 2, oder liegen, wie 3 bis 5, im Triebleben des Kindes begründet. Soll es dem Erzieher nun gelingen, die störenden Feinde zu besiegen, so muß er jene berechtigten körperlichen Bedürfnisse durch die gehörige Nahrung, durch frische Luft im Zimmer und Genuß derselben im Freien befriedigen; ebenso muß er den Trieben im Kinde, namentlich dem unendlichen Thätigkeitstriebe und dem Geselligkeitstriebe des Kindes bis zu einem gewissen Grade Genüge leisten, bevor er verlangen kann, daß es still halte und still sitze, und er darf das Stillsitzen nicht bis zu einem Übermaß, z. B. 3 bis 4 Stunden lang ohne einzuschiebende Pausen, ausdehnen. Dieser zweite Punkt führt uns nun in die Hallen der Psychologie. Sie lehrt: „Es ist unmöglich, mächtige und berechtigte Triebe im Kinde zu unterdrücken oder ganz zu töten, weil sie zur Menschennatur

gehören, und da diese Triebe, recht geleitet, auch zu sittlichen Zielen führen, so ist es auch unerlaubt, sie zu töten."

Zweckmäßige, seinem geistigen Standpunkte entsprechende Beschäftigungen, ferner Selbstthätigkeit aller Schüler beim Unterrichte unterstützen also die Disziplin.

Andere Regierungsmaßregeln, wie Befehl, Gesetz, Aufsicht, wirken durch gewaltsamen Druck auf den Geist.

Die Wirksamkeit der Regierungsstrafen beruht auf der Hemmung der im Kinde herrschenden Vorstellungen und der Bestrebungen, die dem Willen des Erziehers widerstreiten; das angedrohte Übel, die Strafe, hält der Lust des befriedigten Begehrens die Wage oder übertrifft sie noch.

Die Psychologie lehrt hier: „Eine öfters befriedigte Begierde wächst und wird kräftig, erhebt sich zu Neigungen und Leidenschaften." — Darum empfiehlt die Regierung, die Begierden der Kinder schon frühzeitig zu unterdrücken und letztere schon in jüngeren Jahren an Fleiß, Aufmerksamkeit, Mäßigkeit, Ordnung, Reinlichkeit, Schweigsamkeit u. s. w. zu gewöhnen.

Autorität und Liebe unterstützen bekanntlich die Disziplin. Die Wirksamkeit ersterer beruht darauf, daß die niedere Bildung, die niedere Vernunft sich der höheren, und der schwächere Wille dem stärkeren von selbst und unwillkürlich unterwirft und ihm Vertrauen schenkt, sobald die ersteren sich nur niedriger und schwächer fühlen. Die Wirksamkeit der zweiten, der Liebe, beruht auf dem psychologisch begründeten Vorsatz, ein geliebtes Wesen nicht durch Ungehorsam zu betrüben, sondern ihm nur Freude zu bereiten.

Manche von den guten Sitten oder Gewohnheiten, z. B. früh sich zu waschen, Thüren hinter sich zuzumachen, leise die Treppen zu steigen, Sachen an ihren gehörigen Ort zu stellen, gewisse Geschäfte zur gewissen Zeit zu verrichten; die Füße beim Eingange in ein fremdes Haus zu reinigen u. s. w., in der Schule z. B. den Unterricht nicht durch Plaudern zu stören, beruhen auf Vorstellungsreihen, welche sich mit Muskelempfindungen verbinden und zuletzt unbewußt und unwillkürlich ablaufen. Z. B. wir treten in eine Hausthüre; sobald wir gewöhnt sind, unsere Schuhe abzustreichen, bewegen sich unsere Füße, sobald sie das Fußeisen berühren, von

selbst, während wir vielleicht an etwas ganz anderes denken, z. B. an die Angelegenheit, welche wir mit den zu besuchenden Personen besprechen wollen u. s. w. — das ist eine psychologische Erfahrung. Eingang ins Haus, Fußeisen, Abkratzen der Schuhe und die Empfindung beim Bewegen der Füße bilden hier eine Vorstellungsreihe, welche von selbst abläuft, sobald das erste Glied (Eingang ins Haus) reproduziert wird. Daß solche Thätigkeiten unwillkürlich und unbewußt geschehen, sehen wir noch an einem anderen Beispiele. Wir sind gewöhnt, abends beim Ausziehen der Kleider die Taschenuhr aufzuziehen. Wir thun das, indem wir dabei an irgend etwas, z. B. die ungünstige Witterung, oder die Kriegsgefahr, oder die Cholera, oder sonst etwas denken. Während wir bereits einschlafen wollen, wissen wir manchmal indes nicht, ob wir die Uhr auch wirklich aufgezogen hatten, stehen nochmals auf und probieren — ja, sie ist aufgezogen, das Geschäft — war unbewußt erfolgt: Ausziehen der Kleider, Uhr aus der Tasche nehmen, dieselbe aufziehen, an die Wand hängen — war eine unbewußt abgelaufene Vorstellungsreihe. — Wir haben beim Nachhausegehen die Hausthür unbewußt und unwillkürlich verschlossen. Als wir bereits im Zimmer sind, fragen wir uns: Haben wir die Thür auch wirklich verschlossen? Wir wissen es nicht u. s. w.

Man ersieht hieraus, daß schon bei den Maßregeln der Regierung, d. h. der feinen äußeren Zucht, den Übungen guter Sitten und Gewohnheiten, die Psychologie in Anwendung kommt.

B. Unterricht.

Eine weit größere Rolle, ja die größte, spielt die Wissenschaft von der menschlichen Seele natürlich im Unterrichte, als dem wichtigsten Erziehungsmittel, welchem die Aufgabe zugefallen ist, den Vorstellungs- und Gedankenkreis der Jugend zu bilden, höhere Interessen zu wecken und aus ihnen einen religiös-sittlichen Willen, einen edlen Charakter zu gestalten; denn Vorstellungen, Gedanken, Interesse, Wille sind Zustände der Seele; sie führen uns also mitten in jene Wissenschaft hinein, welche uns von der Entstehung dieser geistigen Gebilde eine genaue, systematisch geordnete Belehrung giebt.

Wie bilden sich nun die Vorstellungen? Aus klaren Empfindungen und deutlichen Anschauungen, und die neuen Vorstellungen schließen sich an die bereits vorhandenen nach den Gesetzen der Apperzeption an: Eine neue Vorstellung schließt sich an eine vorhandene ältere an, welche jener entgegenkommt; nachdem zuvor die eine durch die andere eine Korrektur erfahren hat, verbinden sich beide. Beispiele: Wer zum ersten Male einen Schwan sieht, erinnert sich an die bereits in ihm vorhandene Vorstellung „Gans" und verbindet beide. — Die Vorstellung „Meer" kann ich mir, sobald keine Anschauung eines solchen stattfindet, nur durch Apperzeption bilden, indem ich die bereits im Geiste vorhandene Vorstellung „See" umbilde, bezüglich sie erweitere (mir größere Wellen, größere Ausdehnung u. s. w. denke) und zur Vorstellung „Meer" ergänze. (Bei Herbart 1. und 2. Formalstufe.)

Das Einprägen, Wiederholen und Üben in der Schule gründet sich auf die Gesetze der Reproduktion, welche oben S. 55 ff. schon aufgestellt und näher erörtert worden sind.

Soll nun aber wahres Wissen in der Seele der Jugend entstehen, so muß das Gesetzmäßige aus den Einzelvorstellungen gesucht und das Einzelne zu Begriffen zusammengefaßt und so das Wissen vereinfacht, kondensiert (verdichtet) werden. Es gründet sich dies auf das Gesetz: „Unsere Seele hat das Bestreben, das Mannigfaltige zu einer Einheit zu vereinigen." Das Vereinzelte in der Seele hat nur wenig Wert, wenn es sich nicht großen Vorstellungsgruppen anschließt, allgemeinen Gedanken und Begriffen unterordnet.

Jetzt entsteht die Frage: Wie bildet sich in der Seele das Allgemeine und Begriffliche?

Diese Frage beantworten die Gesetze der Abstraktion:

„Verschiedene gleichartige Erscheinungen werden verglichen und das Gleiche zu einem allgemeinen Urteile — einem Gesetze verbunden." Z. B. Alle Körper haben Schwere. Ebenso werden durch Abstraktion (Absehen von den Verschiedenheiten) aus gleichartigen Vorstellungen Begriffe gebildet.

Durch Vergleichung der Vorstellungen Kiefer, Fichte und Tanne und Vereinigung der gemeinsamen Merkmale (spitze schmale Blätter, Zapfenfrüchte, harziger Saft, Stamm, Äste 2c.) gewinne ich den Gattungsbegriff Nadelholz. Ebenso aus der Beschreibung des Rog-

gens, des Weizens, der Gerste und des Hafers den Begriff Getreide. Die Vergleichung derselben (in der Herb.-Zillerschen Pädagogik bekanntlich die 3. Formalstufe des Unterrichts) kann erst eintreten, wenn alle 4 Getreidearten bereits beschrieben sind, nicht schon in der Mitte der Beschreibung der einen oder der anderen Getreideart.

Hierher gehört die so selten befolgte Vorschrift, daß die orthographischen und grammatischen Lehren stets erst aus Beispielen (Wörtern, Sätzen) zu entwickeln sind. Die einzelnen Biegungs- und Konjugationsfälle sind immer aus Sätzen abzuleiten; die Zusammenstellung der Fälle bildet eine Vorstellungsreihe, die sodann noch (als 4. Unterrichtsstufe) auf einzelne Fälle anzuwenden und schließlich einzuüben ist. Das Einmaleins ist eine Vorstellungsreihe, welche durch Addieren gleicher Zahlen und geordnetes Zusammenstellen der Summen entstanden ist.

In einem echt pädagogischen Unterrichte darf kein Begriff, z. B. der Begriff Berg, oder Sünde, Pflicht u. s. w. gelehrt werden, bevor nicht hierzu die nötigen Unterlagen — im ersteren Falle die Anschauung einiger Berge, im zweiten Thatsachen aus der biblischen Geschichte, welche die Übertretung von göttlichen Geboten, oder Beispiele von Pflichterfüllung enthalten — behandelt sind.

Jetzt fragen wir weiter:

Wie erzeugen wir in unsern Schülern das Interesse, jenen unwillkürlich entstehenden, bleibenden Geisteszustand, welcher in Lernlust und freudigem Weiterstreben besteht?

Die Psychologie sagt:

Interesse wächst nicht im Menschenherzen, wenn nicht zuvor die unwillkürliche oder unabsichtliche Aufmerksamkeit, ursprüngliche und aneignende, erzeugt ist, ja das Interesse ist eigentlich selbst eine Art dieser Aufmerksamkeit. Wir müssen darum fragen: Wie erzeugen und erhalten wir die Aufmerksamkeit unter unserem jungen Auditorium?

Antwort:

1) Wir müssen, damit der Zögling seinen Geist auf einen Punkt konzentrieren kann, nicht zu viele entgegengesetzte Vorstellungen den Kindern vorführen. Solche Vorstellungen, welche nicht zu einem bestimmten Gebiete gehören, hemmen und lenken ab. Ein

gewöhnlicher Fehler vieler Lehrer besteht darin, daß sie sich durch falsche Antworten der Kinder auf ein ganz anderes Gebiet, z. B. vom Sachunterrichte in den Sprachunterricht verlocken lassen. In der Geographie giebt z. B. bei Beschreibung eines Flusses ein Schüler die falsche Antwort: Schiffer statt Schiffe. Statt nun kurz zu berichtigen, daß die Mehrheit von Schiff nicht Schiffer, sondern Schiffe heißt, und das übrige der Sprachstunde zu überlassen, hält der Lehrer eine weitläufige Erörterung über die Bildung der Mehrzahl aus der Einzahl und demonstriert, daß Schiffer eine Person und Schiff eine Sache bezeichne u. s. w. Als er dann wieder zur Beschreibung des Flusses zurückkehren will, sind die ersten Vorstellungen verflogen, weil die sprachlichen Vorstellungen die sachlichen hemmten und verdunkelten.

Aus demselben Grunde müssen bei Behandlung eines Lesestücks A. die sprachliche Erläuterung, B. die sachliche Erläuterung und C. die Auffindung sittlicher Lehren vollständig von einander getrennt werden. Wer Gelegenheit hat in vielen Klassen dem Unterrichte beizuwohnen, wird nicht selten die Erfahrung machen, daß die Lehrer diese drei Gebiete öfter mit einander vermengen. Einem Freunde und Diener der Psychologie ist dies geradezu unmöglich.

Auf der angegebenen psychologischen Lehre beruht auch die Vorschrift, die Kugeln der Rechenmaschine, welche nicht inbetracht kommen sollen, durch ein Brett zu verdecken.

Also müssen auch überflüssige beiläufige Bemerkungen, da sie das Kind ablenken, vermieden werden. Ferner sind die Kinder nicht fähig, die verschiedenartigsten Gedankenbewegungen, z. B. Einzelbeschreibung, Vergleichung mehrerer Objekte, Abstrahieren u. s. w. in einer Lektion oder einer Unterrichtsstunde vorzunehmen; darum Trennung der Formalstufen.

2) Ehe das Neue in die Seele des Kindes eingeführt werden kann, müssen etwa vorhandene starke Gemütsbewegungen der Kinder, z. B. über eine ergreifende Geschichte, Freude oder Trauer über eine Nachricht — durch längere Pause zur Ruhe gekommen sein.

3) Man gebe kräftige sinnliche Eindrücke. Starke Eindrücke unterdrücken die schwachen.

Wenn ich dem lieblichen Gesang der Nachtigall lausche und es erschallt plötzlich Trommelwirbel und Trompetengeschmetter, so werden jene Vorstellungen aus dem Bewußtsein gedrängt. Darum im Unterrichte frische neue Bilder statt alter abgeblaßter. Die sinnliche Wahrnehmung des Rheins, oder eines Schiffes ist stärker, als die reproducierte Vorstellung; ein wirklicher Löwe giebt einen kräftigeren Eindruck, als ein Bild oder Modell von ihm; die wirkliche Umgebung eines Ortes giebt mehr Aufmerksamkeit, als die symbolische Bezeichnung der betreffenden Landkarte.

4) Aber die Empfänglichkeit der Jugend darf nicht abgestumpft werden, sondern muß frisch bleiben; darum nicht zu starke und zu grelle Eindrücke, nicht zu viele Anschauungen auf einmal, nicht Überladung. Also nicht zu starkes Sprechen oder Schreien der Schüler und Lehrer; nicht zu lautes Schlagen mit dem Stocke auf die Tafel.

Darum auch nicht zu rasches Führen zur Klarheit; man gehe nicht zu schnell weiter und zeige nicht zuviel auf einmal vor.

5) Soll die Frische der Empfänglichkeit nicht leiden, so darf eine Art des Unterrichts, z. B. der mündliche, oder die schriftliche Übung nicht zu lange ausgedehnt werden. Darum soll bei 6—8jährigen Kindern eine Lektion nur ½ Stunde währen, und in allen übrigen Klassen ist der mündliche Unterricht nie über 40 Minuten auszudehnen; die übrige Zeit ist bloß auf schriftliche Übung zu verwenden. Darum nie eine volle Stunde Kopfrechnen, nie eine ganze Stunde lang Vortrag in der Geographie, sondern nur 30 bis 40 Minuten; der Wechsel erfrischt. — Das Neue muß genug Anknüpfungspunkte in der Seele finden, wenn es interessieren soll, aber auch nicht völlig gleich sein mit dem Alten, sondern etwas Neues bieten. Bereits Bekanntes ist interesselos. — Wenn man z. B. eine neue Gegend beschreibt, so darf sie doch nicht völlig Fremdes bieten, sondern muß manches mit dem bereits Bekannten (der Heimat) gemein haben.

6) Es müssen Erwartungen angeregt werden, z. B. wie wird jetzt wohl der Held handeln? Das erweckt das Interesse.

Wenn der Schüler die eine Hälfte einer symmetrischen Figur gezeichnet hat, so kann er die andere Hälfte aus eigener Kraft ausführen. Sind von einer Begriffsreihe eine Anzahl Glieder erkannt,

so kann er seine Gedanken über die fehlenden Glieder aussprechen. — Hierher gehört auch das Darbieten des Neuen in Absätzen, das Anregen von Zweifeln, wodurch die Spannung im Schüler — also das Interesse — auch erregt wird. Soviel über Pflege der Aufmerksamkeit nach Anleitung der Psychologie. — —

Auch die ganze Schulkunde, welche namentlich von der Ausarbeitung der Lehrpläne, also der Auswahl, der Anordnung und Verbindung des Lehrstoffs (dem Lehrgange), ferner von der Durcharbeitung desselben (der Methode), sowie dem äußern Lehrverfahren (der Lehrform) handelt, ruht auf psychologischen Lehren. Der Geist des Kindes lebt etwa bis zum 10. oder 11. Jahre noch ganz in konkreten Vorstellungen; sein Gedankenlauf ist noch ein niederer, er kann wohl kombinieren, d. h. die Vorstellungen verschieden verbinden und dieselben reproduzieren, aber noch nicht logisch denken oder wenigstens sich nicht in abstrakten Begriffsreihen bewegen; darum soll bis zum 10. oder 11. Jahre mehr ein elementarer Unterricht stattfinden, welcher den Stoff noch nicht in wissenschaftlicher Ordnung vorführt. Aus diesem Grunde findet in den Unterklassen in der Religion die biblische Geschichte und erst in den Oberklassen der Katechismus seine Stelle; darum gehört in die Unterklassen im Deutschen mehr Sprachübung und in den Oberklassen erst die eigentliche Grammatik; darum in der Naturkunde in den Unterklassen Beschreibung einzelner Individuen und Arten, als das Konkrete, und in den Oberklassen die Zusammenfassung in Gattungen und Familien und die Lehren der Physik, als das Abstrakte.

So müssen die Lehrstoffe der geistigen Entwickelungsstufe des Kindes entsprechen. Auch die Methoden, die analytische, synthetische, darstellende, genetische, sollen den Weg einschlagen, den der kindliche Geist aus inneren Antrieben selbst geht, um sich auszubilden.

Da nur durch selbstthätiges Lernen des Schülers sein Geist vorwärts schreitet und nur bei selbstthätigem Arbeiten das Interesse gedeihen kann, somuß die Psychologie diejenige Lehrform für die beste erklären, welche die Selbstthätigkeit am meisten anregt, das sind die heuristische und die Gesprächslehrform, nicht die katechetische, weil dieselbe den Zögling viel zu sehr gängelt und leitet, ihm die Antworten in den Mund legt und das selbständige Denken unterdrückt.

C. Zucht.

Wenn es sich, wie bei der Zucht oder eigentlichen Erziehung um Bildung von Gemüt und Charakter handelt, so müssen wir ganz besonders die Psychologie ernstlich zu Rate ziehen; denn sie muß uns sagen, wie aus den Vorstellungen und Kenntnissen die Gefühle und Willensakte entstehen und wie der Wille von der bloßen Wahl zu eigentlichen Vorsätzen und zu Maximen und Grundsätzen fortschreitet.

So lehrt unter anderem die Psychologie, daß Gemüt und Wille erst dann im Unterrichte erregt werden, wenn der Schüler eine Materie nicht oberflächlich betrachtet, sondern sich in sie vertieft und Verwandtes damit verbindet. Weiter geht die Bildung der eigentlichen Gesinnungen durch die Zucht ebenso nach psychologischen Gesetzen vor sich, wie die Entwickelung von Begriffen durch den Unterricht. Eine nähere psychologische Untersuchung lehrt, daß der Schüler die Maximen und Grundsätze auch erst aus einzelnen Fällen seiner Handlungsweise abstrahiert.

Wir wollen indes hier diesen Gegenstand, der uns zu weit führen würde, nicht weiter verfolgen, sondern besonders noch auf die Strafen verweisen, welche zur sittlichen Bildung des Zöglings beitragen sollen.

Diese Strafen haben den Zweck, Reue und Besserung im Zöglinge zu bewirken; sie müssen demnach so erteilt werden, daß sie dieses Ziel erreichen. Es müssen darum vorher die Beweggründe der Übelthat erforscht, es muß also gefragt werden, ob dieselbe in Mutwillen und Leichtsinn, oder in Lieblosigkeit und Bosheit begründet war, und dann sind die Strafen so zu wählen, daß der Fehlende von seinem Unrechte überzeugt wird, die Strafe möglichst auf sein Inneres einwirkt und dieses zur Einkehr und Umkehr veranlaßt. Diese Wahl ist nicht möglich, ohne tiefe Blicke in des Kindes Seelenleben gethan zu haben. Mit einem Universalmittel, etwa den körperlichen Züchtigungen, jede Seelenkrankheit heilen zu wollen, also alle Sträflinge aus einer Büchse zu salben, ist eines gebildeten Erziehers unwürdig und verstößt völlig gegen die Lehren der psychologischen Pathologie.

Auch andere Erziehungsmaßregeln, wie z. B. der Umgang und das Beispiel, gute Lekture, schönes Familienleben, basieren

ganz auf psychologischen Lehren. So beruht z. B. die Wirksamkeit des Umgangs und Beispiels zum nicht geringen Teile auf dem Einflusse des Nachahmungstriebes, dessen Wesen und Einfluß aber von der Psychologie gelehrt wird.

Man ersieht schon aus vorstehenden Beispielen, daß die Lösung unserer Frage ein reiches Gebiet vieler Mittel, Maßregeln und Veranstaltungen umfaßt, ja daß sie eigentlich nicht die Schulmänner und Pädagogen allein, sondern auch die Kirche, den Staat mit ihren Lenkern und Gesetzgebern, sowie die Moralphilosophen interessiert und beschäftigt und — nach Kant — sich auf die Moralisierung des ganzen Volks, der Menschheit erstreckt; wir können darum hier das Thema keineswegs erschöpfen, sondern wollen nur einzelnes noch herausgreifen.

Wer unter der Kinderwelt lebt und sie aus eigener Beobachtung kennt, der weiß, daß namentlich die Knaben gar oft deshalb auf sittliche Abwege geraten, weil sie sich in ihren freien Stunden beschäftigungslos umhertreiben; nicht aus Bosheit und sittlicher Verdorbenheit, sondern aus wildem Übermut, aus Mutwillen und übersprudelnder Kraft raufen und balgen sie sich auf den Straßen, beschädigen Anlagen, brechen in Gärten ein, zerstören Sachen, necken, beleidigen und belästigen friedliche Personen u. s. w. Wie ist hier zu helfen? — Die Psychologie weiß guten Rat; sie lehrt: Die in dem Kinde liegenden unauslöschlichen Triebe verlangen Befriedigung, vor allem der unendliche Thätigkeitstrieb. — Hiernach verlangen die Glieder des kräftigen Knaben Bewegung, er will etwas schaffen und wirken; man gebe darum diesem Triebe die ihm gebührende Nahrung durch nützliche körperliche Arbeiten, z. B. Gartenarbeiten, durch Turnübungen und Jugendspiele, vor allem aber durch allerhand Handfertigkeiten, wie Papparbeiten, Kerbschneiden, Schnitzen, Hobeln und Metallarbeiten, bis ein Interesse in ihm entwickelt wird, welches dann in geeigneter Weise seinen Thätigkeitstrieb befriedigt, so daß er nicht auf thörichte Streiche verfallen kann.

Viele Pädagogen empfehlen diese Handarbeiten, wie z. B. Rousseau, Campe, Gutsmuths, Pestalozzi, u. a., selbst Herbart, der philosophische Pädagog, und seine Schule, vor allem Barth, der

auch gute Werke über Kinderbeschäftigung verfaßt hat.*) Rousseau läßt bekanntlich seinen Zögling das Schreinerhandwerk lehren und üben und er arbeitet selbst mit ihm täglich einige Stunden in einer Tischlerwerkstatt; Pestalozzi ließ körperliche Arbeiten sogar in der Schule während des Unterrichts vornehmen; Herbart empfiehlt in § 179 seines „*Umrisses pädagogischer Vorlesungen*" behufs Zähmung der Wildheit und Beseitigung leidenschaftlicher Erregungen das Erlernen irgend einer schönen Kunst, z. B. der Musik und des Zeichnens, ferner das Pflanzen- und Muschelsammeln, die Papparbeiten, selbst Tischler- und Gartenarbeiten. — An anderen Stellen desselben Werks sagt Herbart unter anderm noch: „Zu Bürgerschulen gehören *Werkschulen*, die nicht gerade Gewerbeschulen zu sein brauchen. Jeder Mensch soll seine Hände gebrauchen lernen. Die *Hand* hat ihren Ehrenplatz neben der Sprache, um den Menschen über die Tierheit zu erheben."

In dieser Beziehung verdienen besonders die *hochherzigen Bestrebungen des preußischen Landtagsabgeordneten* Herrn v. *Schenkendorff* in *Görlitz*, welcher bereits über ein Jahrzehnt den *Handfertigkeitsunterricht* und die *Jugendspiele* systematisch zu vervollkommnen und in weitere Kreise einzuführen sucht, die *höchste Anerkennung* und *Unterstützung*; denn diese Beschäftigungen bilden die Knaben nicht nur körperlich, sondern auch geistig, ästhetisch und sittlich, befördern die *harmonische* Ausbildung der Jugend und sind geeignet, der einseitigen geistigen Schulbildung ein Gegengewicht zu bieten; sie versehen die Jugend mit Fertigkeiten, die sie befähigen, der Kultur entsprechend, ihre Aufgaben zu erkennen; sie tragen namentlich zur Heilung sittlich verwahrloster Kinder bei, um so mehr können sie also unverdorbene Kinder vor sittlichen Gefahren bewahren; außerdem dienen sie nach der Ansicht des Herrn v. Schenkendorff noch als Mittel zur Hebung der socialen und ökonomischen Verhältnisse des Volkes.**)

---

*) *Barth* und *Niederley*, des deutschen Knaben Handwerksbuch, praktische Anleitung zur Selbstbeschäftigung. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen u. Klasing. — Dieselben, Schulwerkstatt.

**) Das Weitere enthält die hier einschlagende Litteratur: 1. v. Schenkendorff, der praktische Unterricht. Breslau 1880. 2. Derselbe, der Arbeitsunterricht

Ferner kann, um noch einen andern wichtigen Punkt aus dem Gebiete der Zucht hervorzuheben, die pädagogische Lehre Herbarts: „Die Stimmung des Zöglings soll im ganzen ruhig, der Geist zu klarer Auffassung bereit gehalten werden“ (Umriß pädag. Vorles. §. 176) ohne psychologische Kenntnisse gar nicht befolgt werden. Diese Lehre beruht nämlich auf der Erkenntnis der menschlichen Stimmungen, Affekte und Leidenschaften und will sagen: Wenn das Kind traurig gestimmt, oder wenn es von heftigen Gemütsbewegungen, wie z. B. von Zorn oder Schreck, oder von starken Begierden, z. B. nach Speise und Trank, ergriffen, oder von Leidenschaften, z. B. von Spielsucht, getrieben und dadurch sein ruhiger Blick getrübt wird, dann ist es in Gefahr, Thorheiten und Sünden zu begehen, und seine Seele ist unfähig, das Rechte und Gute zu erkennen und zu wählen; auch ist es unzugänglich für eine vernünftige Belehrung und ein besonnenes Denken. Aus diesem Grunde wird der psychologisch gebildete Erzieher den Wellenschlag der kindlichen Seele möglichst im Gleichgewicht zu erhalten suchen, wie einen stillen See; er wird alles verhüten und wegräumen, was die ruhige Gemütsverfassung des Kindes zu stören geeignet sein könnte.

Alle bis jetzt besprochenen Maßregeln wirken indes mehr negativ, als positiv sittlich veredelnd, d. h. sie halten mehr das Böse ab, als daß sie direkt die sittliche Güte ins Herz pflanzen; sie schneiden wohl die Dornen des kindlichen Herzens ab, setzen aber noch keine Edelreiser auf; sie führen nur in die Vorhallen, aber noch nicht in das Allerheiligste des Tempels der Tugend ein. Wodurch geschieht dies nun? „Durch edlen Umgang, reines Familienleben und gutes Beispiel.“

Auch die Wirksamkeit dieses Ratschlags kann nur durch die Seelenlehre erkannt und erfüllt werden. Denn wie diese Erziehungs-

---

auf dem Lande. 1891. 3. Seidel, der Arbeitsunterricht. Tübingen, 1885. 4. Götze, Werkstüke zum Aufbau des Arbeitsunterrichts. Leipzig, Matthes, 1887. 5. Rißmann, Geschichte des Arbeitsunterrichts in Deutschland. Gotha, 1882. 6. Götze, aus der Lehrerbildungsanstalt des deutschen Vereins für Knabenhandarbeit. Berichte über ihre Thätigkeit nebst Vorträgen über den Arbeitsunterricht. Leipzig, Heinrichs. 1890 ff. 7. Götze, Blätter für Knabenhandarbeit. Leipzig, 1889 ff.

mittel als göttliche Sonnenstrahlen die edlen Keime des Kinderherzens befruchten, sie sprossen, blühen und Früchte bringen lassen, dies zeigt uns die wunderbare Einrichtung der mit geheimnisvollen Kräften begabten jungen Seele, in welcher alle Handlungen als Vorsätze und Entschlüsse keimen und reifen.

Es ist nämlich eine feine psychologische Wahrnehmung, daß edle Gedanken und Gefühle aus dem einen vollen Herzen sich leicht in das mit ihm innig vereinte andere ergießen, so daß zwei Seelen einen Gedanken erzeugen; darum atmet man in einem edlen Familienleben, sowie auch in einem feinen Schulleben, sittliche Luft ein, und ein edles Vorbild weckt Nacheiferung und haucht dem Willen höhere Kräfte ein. In einem erhabenen Beispiele (wie in Christus) verehrt, bewundert und liebt man die göttliche Kraft des Guten; seine Sonnenstrahlen entlocken unserer Brust sittliche Vorsätze und stählen unsern Willen zur Vollendung der That, daß wir die menschliche Schwäche und alle Dämonen siegreich bekämpfen.

Das wirksame Prinzip in diesem sittlichen Verhältnisse ist aber ohne Zweifel die Zaubermacht der christlichen Liebe, jenes vollkommensten Bandes der Menschen, des Größten im Christentum, welches den Menschen zu einem Kinde Gottes, zu einem Bürger des Himmelreichs emporhebt, einer Liebe, welche auch die Wurzel des Gewissens, der höchsten Zierde des Erdensohnes, ist.

Ist schon das jugendliche Herz mit Liebe zu Gott und seinem Nächsten erfüllt, so ist sie die Schöpferin seiner Gesinnungen und Handlungen, sie ist sein guter Genius, der ihn sicher auf dem göttlichen Pfade der Tugend führt und erhält.

Aber die Liebe ist nicht nur der Kern und Stern aller Zucht, sie ist auch die Hauptsumme aller Pädagogik. Dies lehrt uns nicht nur die Religion und Sittenlehre, die Geschichte, als die Zeugin der Zeiten, und die Erfahrung, als die Lehrerin der Gegenwart, sondern auch die Erkenntnis der menschlichen Seele.

K. und k. Hofbuchdruckerei Karl Prochaska in Teschen.

salle, hussar, lance, canal, canon,
tante, L Bureau, cavalerie, soldat, pot de chambre,
oncle, officier artillerie trompette,
neveu, compère infanterie, musique, B. Versailles)
cousin, B. Bordeau, garnison, fauteuil, bal, sergent poème
cousine, Seine, militaire, chaise longues balle, poésie
Gironde hôpital arrangi.er trottoir, dynastie
programe, Rouen rente, amus.er route, capitaine,
tableau, Rhône, garde, régiment poète majeur,
cuirassier, fusil drame tambour,
chandeau, salade, bataillon caserne, manœuvre, rang, sac,
sauce, bœuf à la mode compagnie uniforme, bivouac grade,
crême, mode brigade porte-épée, train parade,
filet, division, épaulette,
second lieutenant général carrosse, chasseur,
premier perdrix, pantoufle, prince phrase,
thé, capitale, danse.r, scandale,
institut(ion) cravate, chacal, hyène, éléphant, rhinocéros,
dîner chemise, panthère giraffe, coucou,
souper, rat, coq, léopard, crocodile,
partie, carpe, hyacinthe, plafond, minéral
excursion, rose, tulipe, (boulevard), animal,
monument anémone, loge, médecine
gymnase, gilet, gêner jurisprudence,
religion, philologie, instrument feuilleton, mélodrame,
crucifixe, zoologie article, théâtre,
cathédrale, physique, démocratie hôtel scène,
dome, botanique, aristocr. sofa, coulisse,
coupola; vétérinaire, plutocr. bassin, canapé régisseur,
justice chimie, fontaine table d'hôte intendant
lampe, philosophie, en face même, directeur,
manchette, algèbre, terrasse, profil carte, addition
manège mathématique chaise, subtr.
entrée géographie, plateau, ouverture, multipl.
cabinet) arithmétique niveau, opéra (operette)
brutal, ethnographie comédie comptoir
correct, pittoresque logie statue, tragédie, réservoir,
exact, chevaleresque fixe, chevauléger, dragon, uhlan, lavoir
pissoir

Vögl